

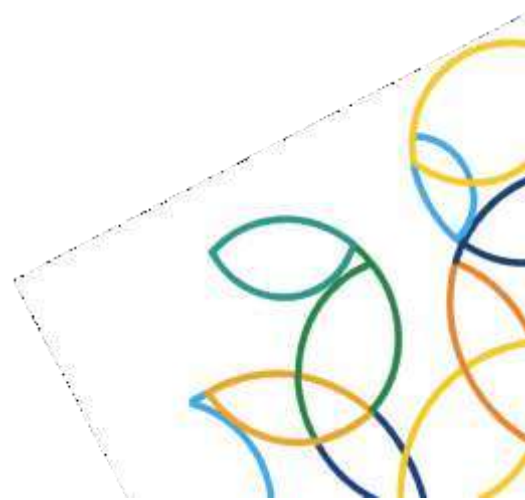


UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

KATHLEEN AGUIAR DA CRUZ DE LIMA

**MEMÓRIAS DE MULHERES DO CAMPO: VIDA, TRAJETÓRIAS ESCOLARES E
ALFABETIZAÇÃO NO PROJETO EDUCAR PARA EMANCIPAR EM JACERUBA
(JAPERI)**

RIO DE JANEIRO, 2026





KATHLEEN AGUIAR DA CRUZ DE LIMA

MEMÓRIAS DE MULHERES DO CAMPO: VIDA, TRAJETÓRIAS ESCOLARES E ALFABETIZAÇÃO NO PROJETO EDUCAR PARA EMANCIPAR EM JACERUBA (JAPERI)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, Área de concentração: Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Orientador(a): DR.^a SANDRA REGINA SALES

SEROPÉDICA/NOVA IGUAÇU
2026

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central/Central de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
Com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

L732m Lima, Kathleen Aguiar da Cruz de , 1998-
Memórias de mulheres do campo: vida, trajetórias
escolares e alfabetização no projeto educar para
emancipar em Jaceruba(Japeri) / Kathleen Aguiar da
Cruz de Lima. - Rio de Janeiro, 2025.
107 f.: il.

Orientadora: Sandra Regina Sales.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares, 2025.

1. Memórias . 2. Educação de Jovens e Adultos. 3.
Educar para emancipar . 4. Educação do campo . 5.
Trajetórias escolares. I. Sales, Sandra Regina, 1968-
orient. II Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares III.
Título.

É permitida a cópia parcial ou total desta Dissertação, desde que seja citada a
fonte

**“O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de
Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de
Financiamento 001. This study was financed in part by the Coordenação de
Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code
001”.**

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

KATHLEEN AGUIAR DA CRUZ DE LIMA

MEMÓRIAS DE MULHERES DO CAMPO: VIDA, TRAJETÓRIAS ESCOLARES E
ALFABETIZAÇÃO NO PROJETO EDUCAR PARA EMANCIPAR EM JACERUBA
(JAPERI)

Dissertação submetida como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre no
Programa de Pós-graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares, Área de concentração em
Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares.

Dissertação aprovada em 15 de Outubro de 2025.

BANCA EXAMINADORA:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
SISTEMA INTEGRADO DE PATRIMÔNIO, ADMINISTRAÇÃO E
CONTRATOS

FOLHA DE ASSINATURAS

ATA N° 655/2025 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)
(N° do Documento: 5909)

(N° do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 14/11/2025 09:54)
RAMOFLY BICALHO DOS SANTOS
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptoECMSD (12.28.01.00.00.00.22)
Matrícula: ###26586

(Assinado digitalmente em 14/11/2025 08:46)
SÂNDRA REGINA SALES
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptoES (12.28.01.00.00.86)
Matrícula: ###49585

(Assinado digitalmente em 14/11/2025 19:22)
KATHLEEN AGUIAR DA CRUZ DE LIMA
DISCENTE
Matrícula: 2023#####9

(Assinado digitalmente em 14/11/2025 12:40)
RENATO PONTES COSTA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.657-##

Dedico este trabalho à minha mãe, avó e tia que foram as grandes protagonistas do desenvolvimento da pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela graça e força concedidas em cada etapa desta caminhada, iluminando meus passos e renovando minhas esperanças, para que eu não desistisse. A minha mãe, Zilá, e à minha avó Natalice, pelo exemplo de perseverança e pelos ensinamentos que moldaram meu caráter. À minha tia Sunamita, pela inspiração. Ao meu esposo, que sempre acreditou em mim, compreendeu minhas crises de ansiedade e desespero e me apoiou incondicionalmente nos momentos mais desafiadores. Agradeço pela ajuda da minha tia Priscilia que me ajudou a olhar o meu filho, Noah, enquanto eu escrevia a minha tese. À minha orientadora, Sandra Sales, pela imensa paciência, dedicação e confiança no meu trabalho, conduzindo-me com firmeza e sensibilidade ao longo do percurso acadêmico. Por fim agradeço a todos que de alguma forma contribuíram para que este sonho se tornasse realidade. Este trabalho é também fruto da presença e colaboração de cada um de vocês.

RESUMO

LIMA, Kathleen. **MEMÓRIAS DE MULHERES DO CAMPO: VIDA, TRAJETÓRIAS ESCOLARES E ALFABETIZAÇÃO NO PROJETO EDUCAR PARA EMANCIPAR EM JACERUBA (JAPERI).** 2026. 107 páginas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

O analfabetismo entre mulheres do campo no Brasil decorre de desigualdades históricas, econômicas e de gênero que atravessam a vida cotidiana e comprometem as trajetórias escolares. Esta pesquisa investiga as experiências de três mulheres da minha família Natalice (avó), Zilá (mãe) e Sunamita (tia), residentes em Jaceruba, Japeri-RJ, buscando compreender como suas memórias e percursos de escolarização se articulam à Educação de Jovens e Adultos (EJA) no campo. Em diálogo com a educação popular e a educação do campo, o estudo analisa também o projeto Educar para Emancipar, realizado no estado do Rio de Janeiro, que possibilitou a alfabetização de Natalice, tendo como professoras suas próprias filhas. Metodologicamente, a pesquisa apoia-se na entrevista compreensiva (Ferreira, 2014; Fátima, 2006), realizada em duas etapas, associada à reconstrução de memórias Halbwachs (1990), Bosi (2007), Braga (2000), Santos (2009) e Soares (2018) e à análise documental. As entrevistas foram conduzidas com as três participantes principais Natalice, Zilá e Sunamita e, complementarmente, com as irmãs de Natalice, Talita e Maria, que contribuíram para preencher lacunas de sua trajetória em razão do agravamento de sua memória após um aneurisma. Os procedimentos adotados privilegiaram a escuta atenta e o respeito às narrativas pessoais, permitindo que as experiências fossem ressignificadas e contextualizadas no tempo presente. Os resultados apontam obstáculos recorrentes no acesso à escola, como o trabalho agrícola precoce, a distância entre casa e escola, a precária idade do transporte e a sobrecarga com o cuidado familiar. Ao mesmo tempo, evidenciam as potencialidades da alfabetização na velhice, traduzidas em autonomia, fortalecimento de vínculos comunitários, reconhecimento de si e emancipação. Conclui-se que as experiências de Natalice, Zilá e Sunamita reafirmam a centralidade de políticas de EJA contextualizadas, que respeitem tempos, identidades e saberes do campo, e confirmam a alfabetização como direito e como caminho para o envelhecimento ativo, a inclusão social e a transmissão intergeracional de memórias.

Palavras-chave: Educação do Campo; EJA; Memória

ABSTRACT

LIMA, Kathleen. **MEMORIES OF RURAL WOMEN: LIFE, SCHOOL TRAJECTORIES AND LITERACY IN THE EDUCATING TO EMANCIPATE PROJECT IN JACERUBA (JAPERI). 2026.** 107 pages. Dissertation (Master's in Education) – Postgraduate Program in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands, Institute of Education and Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

Illiteracy among rural women in Brazil stems from historical, economic, and gender inequalities that permeate daily life and compromise school trajectories. This research investigates the experiences of three women from my family: Natalice (grandmother), Zilá (mother), and Sunamita (aunt), residents of Jaceruba, Japeri-RJ, seeking to understand how their memories and educational paths are articulated with Youth and Adult Education (EJA) in rural areas. In dialogue with popular education and rural education, the study also analyzes the "Educate to Emancipate" project, carried out in the state of Rio de Janeiro, which enabled Natalice's literacy, with her own daughters as teachers. Methodologically, the research relies on comprehensive interviews (Ferreira, 2014; Fátima, 2006), conducted in two stages, associated with the reconstruction of memories (Halbwachs, 1990; Bosi, 2007; Braga, 2000; Santos, 2009; and Soares, 2018)) and document analysis. The interviews were conducted with the three main participants, Natalice, Zilá, and Sunamita, and additionally with Natalice's sisters, Talita and Maria, who helped fill in gaps in her life story due to the worsening of her memory after an aneurysm. The procedures adopted prioritized attentive listening and respect for personal narratives, allowing experiences to be reinterpreted and contextualized in the present time. The results point to recurring obstacles in accessing school, such as early agricultural work, the distance between home and school, precarious transportation, and the burden of family care. At the same time, they highlight the potential of literacy in old age, translated into autonomy, strengthening of community ties, self-recognition, and emancipation. It is concluded that the experiences of Natalice, Zilá, and Sunamita reaffirm the centrality of contextualized adult education policies that respect the times, identities, and knowledge of rural areas, and confirm literacy as a right and as a path to active aging, social inclusion, and the intergenerational transmission of memories.

Keywords: Rural Education; Adult Education; Memory

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Cama de tarimba.....	80
Figura 2 Dona Natalice apresentando o seu sítio	91
Figura 3 Foto de Dona Natalice junto com suas duas filhas professoras. Projeto Educar para Emancipar.....	93
Figura 4 Professora Zilá na Escola Municipal de Pedra Lisa quando era diretora. Japeri. 2024	99
Figura 5 Professora Zilá na Escola Municipal de Pedra Lisa quando era diretora. Japeri. 2024	101
Figura 6 Fusca da professora Sunamita usado para ir ao projeto. Japeri 2023.....	109

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
CAPÍTULO I.....	21
1.1 Marcos legais da EJA.....	21
1.2 Alfabetização na EJA.....	27
1.3 Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI)	30
CAPÍTULO II.....	33
2.1 Políticas de Educação do Campo.....	33
2.2 Educação de Jovens e Adultos do Campo (EJA do campo).....	38
2.3 Educar para emancipar.....	39
CAPÍTULO III.....	46
3.1 Memória: entre o individual e o coletivo	46
3.2 Memória, história e poder	54
3.2 Entrevista compreensiva	56
3.3 As participantes da pesquisa.....	59
3.4 As entrevistas	61
CAPÍTULO IV	66
4.1. A mudança de Minas Gerais para a cidade do Rio de Janeiro	66
4.1.2. A chegada e os primeiros anos em Jaceruba	69
4.1.3. Memórias de infância na escola.....	77
4.1.4. O casamento na adolescência	78
4.1.5. O trabalho como agricultora.....	79
4.1.6. A leitura e a escrita na velhice	79
4.2. Zilá Aguiar da Cruz.....	86
4.2.1. A escolarização de Zilá	87
4.2.2. Atuação docente e na gestão escolar	88
4.3 Sunamita Aguiar da Cruz Belo.....	94
4.3.1. A escolarização e o trabalho na agricultura	95
4.4. Natalie, Zilá e Sumamita: desafios e encontros	99
Conclusão	103
REFERÊNCIAS	107

INTRODUÇÃO

Desde o início desta pesquisa, me vi imersa no objeto de estudo, não apenas como pesquisadora, mas também como alguém que compartilha de suas memórias e desafios. O processo de resgatar essas memórias me levou por um caminho profundo e, por vezes, desconcertante. Ao revisitar as lembranças da história da minha avó, mãe e tia, fui desafiada a perceber como suas trajetórias se entrelaçam com a minha. Esse mergulho nas memórias familiares me conduziu a uma reflexão intensa sobre o papel da memória na construção das narrativas, revelando que eu precisava compreender não apenas a vida de cada uma, mas também as barreiras que enfrentaram e como conseguiram superá-las. Reviver essas experiências foi doloroso; saber que minha avó, muitas vezes, passou fome para ir à escola e teve que interromper os estudos para sobreviver é algo difícil de escutar e não se emocionar. O mesmo aconteceu com minha mãe e minha tia, que, em condições semelhantes, caminhavam por horas, frequentemente com o estômago vazio, para chegar à escola e estudar. Esse resgate vai além de um exercício acadêmico: tornou-se um desafio pessoal, em que a linha entre pesquisadora e objeto de pesquisa se dissolve. Isso gerou um envolvimento profundo, exigindo não apenas distanciamento crítico, mas também uma vulnerabilidade diante das histórias que busco compreender.

Neste contexto, nasci em Japeri e fui criada em Jaceruba, bairro de Japeri-RJ, em uma família de agricultores familiares. Desde muito cedo, fui envolvida no cultivo e na venda de produtos como batata doce, aipim, banana, quiabo, jiló, berinjela e maxixe, que abasteciam o Central de Abastecimento do Estado do Rio de Janeiro (CEASA) e representavam uma das principais fontes de renda para nossa família. Meus avós, por viverem da agricultura e se casarem muito novos, não tiveram a oportunidade de concluir seus ensinos; meus tios junto com a minha mãe prosseguiram da mesma forma, porém na adolescência foram atrás de suas conclusões escolares para conseguir uma estabilidade financeira e meus avós seguiram administrando tudo sozinhos.

Professora Zilá Aguiar, minha mãe, dedicou seus trinta e cinco anos como professora de ciências biológicas em escolas municipais e estaduais; em 2020 quando se aposentou retornou ao campo com o propósito de ajudar a minha avó e voltar a ter o seu tempo de qualidade, pois nesse ano estávamos passando pela fase da pandemia COVID-19.

Fui criada pela minha avó, pois minha mãe precisava concluir a sua graduação e precisava trabalhar porque era mãe solteira. Por esse motivo toda minha infância foi na “roça”, cercada pela natureza, rodeada por agricultores e pela liberdade do campo. Afirmo que atualmente não me sinto bem em grandes cidades, meu coração chama pela natureza/campo.

Minha mãe sempre me incentivou a estudar muito e com afinho herdei seu “dom” em ensinar e por ser evangélica, aos meus quatorze anos já atuava como professora de crianças na igreja no campo. Quando pequena nos meus três anos minha mãe me levava para Escola Municipal Pedra Lisa pertencente à rede de Japeri onde ela atuava como diretora. Foi nesta escola, que eu comecei a ter o contato com o “ar da educação” e, pelo que eu me lembre, eu amava ir com ela porque era uma diversão estar com todas aquelas crianças.

Quando completei quatro anos minha mãe me colocou em uma escola particular que se chamava Ágape e ficava no centro de Engenheiro Pedreira, município de Japeri, onde fiquei até o 5º ano e depois ela me transferiu para uma escola que ficava na cidade de Nova Iguaçu, onde eu tive uma outra noção de mundo. Essa fase era muito complicada, pois minha mãe era sozinha para fazer tudo e quase não tinha tempo para ficar comigo. Para conseguir me sustentar e pagar as contas dentro de casa ela precisava trabalhar em quatro escolas diferentes, trabalhando em escolas de segunda a sexta. Como ela não tinha tempo para ficar comigo precisava me deixar com outras pessoas. Lembro que essa fase foi horrível porque na verdade eu queria minha mãe por perto. Tive duas babás para ficarem comigo, depois fiquei com a minha tia Wilma (ela é melhor amiga da minha mãe) que me acompanhou por um bom tempo, uma tia incrível e, depois eu fui definitivamente morar com a minha avó no sítio em Jaceruba. Nessa fase minha tia Priscilia que era a irmã caçula precisava descer no ônibus para me levar para escola e me esperar no centro de Engenheiro Pedreira até as minhas aulas acabarem; reconheço que ela fazia muito esforço para cuidar de mim. A fase em que eu estudei no Ágape foi muito boa, criei

fortes amizades que me acompanham até hoje na fase adulta; mas também, a cidade é pequena, é difícil de esquecer do pessoal.

Uma outra fase começa quando vou para outra escola em uma outra cidade em uma nova realidade para mim. Era tudo diferente, a forma como as meninas se comportava, como os professores atuavam na sala de aula e até mesmo a metodologia que a escola usava. Os alunos da escola Equipe Grau eram pessoas que já tinham viajado para fora do país e tinham um poder aquisitivo maior que o meu e bem diferente dos meus amigos da antiga escola; além disso, os professores que atuavam naquela escola exigiam muito mais dos alunos e eu não estava acostumada com toda aquela cobrança nas aulas. Era um outro mundo para mim. Tive muitas dificuldades de aprendizagem, pois a escola que eu vim não era tão rigorosa e não exigia muito, fora que o meu comportamento era de um local onde era considerado “roça” e quando eu chego em um lugar onde as meninas eram chamadas de “patricinhas de Nova Iguaçu” eu me senti perdida. Meus períodos naquele lugar foram bons e ruins. Aprendi muito e acredito que me tornei outra Kathleen, pois me tornei uma menina mais esperta e com mais vontade de alcançar os meus sonhos. Acredito que ver todas aquelas meninas viajando para lá e para cá me despertou o desejo de viver isso, destacando que sou apaixonada em viajar.

Com os anos naquela escola fui me adaptando ao meio que estava e consegui me enquadrar aos ensinamentos do colégio, permanecendo naquele local até o 9º ano e dali minha mãe me transferiu para outra realidade que eu mal sabia que seria importantíssimo para mim. Com os meus quatorze anos minha mãe decidiu que era hora de ir estudar em uma escola pública para cursar o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) no futuro. Quando eu descobri que ia sair de uma escola particular e migrar para uma escola pública eu simplesmente surtei com tudo. A situação ficou tão séria que eu até adoeci e parei na emergência com a minha mãe. A questão para todo esse meu surto foi que colocaram na minha cabeça que na escola pública eu iria apanhar das meninas, que o ambiente era o pior do mundo e que eu não ia conseguir um estudo de qualidade e, como eu fui criada por uma mãe que é professora, os estudos na minha casa era uma prioridade e eu levava tudo isso muito a sério.

Mendes (2009) em seu artigo retrata uma análise crítica sobre a importância da Psicologia escolar na promoção de uma educação de qualidade,

defende que a atuação do psicólogo deve ir além da adaptação do aluno à realidade, propondo uma educação que fomente o pensamento crítico e a transformação social. A autora enfatiza que a Psicologia pode contribuir para a melhoria do ensino ao promover intervenções que considerem as especificidades dos alunos e as dinâmicas sociais presentes nas escolas. A autora propõe uma educação libertadora, que valorize o pensamento crítico e a transformação social, ressaltando a importância do compromisso ético e social dos educadores.

Ao refletir sobre essa experiência, percebo que a qualidade do ensino na escola pública não pode ser simplificadamente vista como algo "ruim". O que muitas vezes ocorre é uma desigualdade estrutural que dificulta o acesso a uma educação de qualidade, como a falta de investimentos em infraestrutura e na formação contínua de professores. A escola pública enfrenta desafios históricos e sociais, mas também é um espaço potencial de transformação, onde o compromisso com a educação e o desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva se fazem presentes. É nesse ambiente que percebi a importância de buscar não apenas a adaptação, mas a luta pela construção de uma educação que fomente o pensamento crítico e, sobretudo, a equidade no acesso ao conhecimento.

Por fim, entrei na escola que se chama Colégio Estadual Almirante Tamandaré que era uma ótima escola, e o mais interessante de ter ido para aquele colégio era de ter reencontrado todos os meus amigos da minha primeira escola que era no Ágape, o que me deixou mais tranquila para enfrentar a minha nova realidade pela frente. No início do primeiro ano eu era uma das melhores alunas, tinha um ótimo desempenho escolar, só tirava entre oito e dez nas minhas provas, mas com o passar do tempo eu acho que acabei entrando no ritmo dos alunos que só estudavam para passar e comecei a ficar na média.

Hoje quando lembro disso me vem uma tristeza porque a escola não incentiva o aluno a explorar o seu total potencial, pois durante os três anos que estudei na escola pública eu passei a ter a mentalidade que só era estudar para passar e pegar o meu diploma, mas hoje como professora vejo o quanto falhei comigo mesma. Com o passar do tempo e reencontrando algumas pessoas com quem estudei no ensino médio pude ver que a maioria não tinha avançado

na vida, estacionaram e ficaram vivendo naquele mundo sem rumo na cidade. Algumas meninas já eram mães e nem tinham feito a faculdade ainda e alguns meninos que eu via que tinham potencial não quiseram fazer nada e decidiram trabalhar como mototaxistas na cidade.

Minha trajetória educacional reflete muitos dos desafios abordados no estudo de Senkevics e Carvalho (2020). Crescer em uma área rural, com acesso limitado a recursos e oportunidades educacionais, me permitiu vivenciar na prática o que os autores identificam como as "novas e velhas barreiras" à escolarização. Enquanto o artigo destaca que o Ensino Médio continua sendo um filtro para muitos jovens, especialmente aqueles de baixa renda, essas dificuldades foram uma realidade concreta para mim. O esforço para equilibrar estudos, responsabilidades familiares e os desafios estruturais de acesso à educação foi, em muitos momentos, uma batalha constante.

Essas vivências se alinham às desigualdades destacadas no artigo, em especial as de gênero e classe. Senkevics e Carvalho (2020) apontam que, embora as mulheres tenham superado os homens nas taxas de conclusão da educação básica, elas continuam enfrentando desafios em áreas de maior prestígio acadêmico e profissional. Isso reflete a minha luta para conquistar um espaço em ambientes onde as barreiras de gênero ainda são perceptíveis. Para as mulheres do campo, como muitas das minhas conhecidas, essas desigualdades se tornam ainda mais severas, limitando sonhos e possibilidades.

O artigo também discute as políticas inclusivas, como as cotas raciais e sociais, que foram fundamentais para ampliar o acesso à educação superior. Contudo, como os autores argumentam, essas políticas não são suficientes para enfrentarmos desigualdades estruturais. Minha trajetória acadêmica, assim como a de muitos jovens mencionados no estudo, foi marcada por essa busca constante por superar barreiras, transformando desafios pessoais em uma luta por equidade e oportunidades.

Ao analisar os dados apresentados por Senkevics e Carvalho (2020), vejo como minha experiência é parte de uma realidade mais ampla e complexa. Os números evidenciam a persistência das desigualdades educacionais no Brasil e reforçam a necessidade urgente de políticas educacionais que não

apenas ampliem o acesso, mas também transformem as condições estruturais que mantêm tantos jovens presos em ciclos de exclusão.

Nessa fase de ensino médio minha mãe me colocou no curso de música na escola Vila Lobos em Paracambi, uma escola de referência. Neste mesmo período eu fui estudar para o curso preparatório para a carreira militar e começa uma fase de muito difícil. Minha mãe tinha tantos sonhos para mim que ela mesmo se embolava às vezes. Eu venho de uma criação com muitas exigências e eu era cobrada de forma que me deixava perdida comigo mesmo. Aqui já deixo uma mensagem para você que é pai e mãe e está lendo, não cobre em excesso o seu filho; tudo precisa ter limites e se passamos dele lá na frente isso pode ter um prejuízo.

Assim que eu me formei no ensino médio, fui para um preparatório para dar continuidade ao estudo para passar em alguma força armada. E lá estava eu, na escola Tamandaré em Nova Iguaçu estudando em um curso preparatório para carreira militar, estava indo para mais um período de grandes cobranças na minha vida, só não imaginava que seriam tantas. No colégio eu estudava de domingo a domingo de oito da manhã até as dez da noite. Eram aulas e atividades práticas o tempo todo. Se na minha casa eu já era cobrada você pode imaginar que o fluxo de cobrança no curso era ainda maior. Em alguns meses de aulas eu já estava fazendo as provas. Comecei pela Escola de Especialistas de Aeronáutica (EEAR), depois fui para Escola de Sargentos das Armas (ESA), depois Academia da Força Armada (AFA), depois Escola de Formação de Oficiais da Marinha Mercante (EFFOM) e assim eu ficava repetindo o ciclo até conseguir passar.

Foram dois anos estudando de domingo a domingo sem ter vida social para conseguir realizar um sonho que nem era meu, mas o que eu queria mesmo era deixar a minha mãe feliz e na verdade o que ela queria para mim era que eu tivesse uma vida boa e estabilizada. Minha última tentativa foi com a prova da ESA. Lembro até hoje, no dia da prova eu dormi na casa de uma das secretárias, que se chama Any, do curso (eu amo fazer amizades e na escola da secretaria até a diretoria todos me amavam) porque o local de prova seria no lugar onde ela morava. Quando eu cheguei no local de prova os militares não estavam permitindo que os participantes entrassem com bolsa/mochila no local e eu fiquei desesperada na hora. Eu só pensei em correr

para alcançar a tia Any para entregar as minhas coisas e por sorte eu consegui alcançá-la a tempo. Imprevisto resolvido, entrei para fazer a prova. Foram horas com muita ansiedade e nervosismo. Eu queria muito passar, pois afinal minha mãe tinha apostado a confiança e o dinheiro dela em todo aquele tempo que fiz o preparatório. Prova finalizada, voltei para casa da tia Any, no dia seguinte voltei para casa com a prova na mão aguardando o dia do resultado do gabarito. Quando o dia chegou eu corrigi e fiquei reprovada por apenas duas questões de História e Geografia. Eu não conseguia acreditar que por causa de duas questões eu não tinha sido classificada para as outras etapas e a minha reação foi rasgar toda a prova e não querer saber mais da carreira militar, nem tão cedo na minha vida.

Depois que passou essa fase de pré militar eu fiquei um bom período meio que sem projeto de futuro na minha vida. Minha mãe para recompensar o tempo em que eu fiquei me dedicando nos estudos para carreira militar pagou minha primeira viagem internacional e na companhia de suas amigas professoras. Viajamos para três lugares: fomos para foz do Iguaçu no Paraná, depois passamos no Paraguai e fomos um dia para Argentina conhecer uma cidade. Foi uma viagem que teve muita diversão. Eu sempre gostei de andar com pessoas mais velhas que eu e ter ido nessa viagem com pessoas mais experientes foi a melhor sensação. Posso garantir que eu aproveitei muito.

Depois das viagens volto à realidade e começo a estudar novamente só que agora em casa. Fiz um concurso para o Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRRJ) e passei para técnico em modas e lá vou eu estudar no fundo de Belford Roxo em 2018. Foi uma fase desafiadora, pois eu tinha que pegar três conduções e enfrentar ponto de ônibus vazios à noite para retornar para casa. Eu achava que ia concluir o técnico, mas lá vem uma surpresa, minha mãe não satisfeita me convenceu a fazer uma prova para Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) para o curso de Licenciatura em Educação do Campo. Fiz a prova e pronto, passei e lá estava eu indo para uma nova etapa na minha vida.

Aqui começa mais uma realidade que passei a vivenciar. No início nas aulas uma das grandes dificuldades que trouxe do ensino médio era a preguiça de ler textos e livros, mas como na Universidade não era moleza tive que perder esse mal hábito rapidamente. Sempre tive muito gosto e aptidão por ensinar e

na Universidade esse desejo só foi ampliado e desenvolvido ainda mais. Particpei de estágios em escolas públicas e novamente tive o contato da realidade do aluno, mas em outra posição agora. Durante esse período em que eu cursava a faculdade tive muitos “quebra-molas” para pular. Por morar em Engenheiro Pedreira e ter que ir para Seropédica todos os dias e ter que ir para estágios eu estava ficando superesgotada devido ao meu deslocamento diário. Foi então que eu decidi junto com mais duas colegas da faculdade alugar um apartamento e dividir as contas para nós três. A minha vida melhorou muito, em relação a não precisar me deslocar tanto para estudar, mas em compensação tive muito estresse dentro dessa casa. Foi um período que eu acabei desenvolvendo uma depressão, crise de ansiedade e até mesmo pensamentos de suicídio, fase que eu não gosto de recordar, pois foi uma fase muito ruim para mim.

Nessa mesma fase eu estava me programando para viajar durante as férias da faculdade, mas não era qualquer viagem, era a viagem dos meus sonhos, afinal eu ia para os Estados Unidos e ficaria por quatro meses. Chegou o dia da viagem e eu estava muito ansiosa e tão preparada para aquele momento, pois um sonho que eu tinha desde o ensino fundamental estava se realizando, e lá vou eu embarcando para EUA. Quando eu cheguei no país eu não sabia o que fazer, mas como ficaria na casa dos pais de um amigo, teria todo o suporte que necessário. O tempo em que eu fiquei lá fiz algumas viagens: passei o meu ano novo na Disney e depois viajei para Georgia e para Carolina do Norte. Obtive muitas experiências nessa viagem. Até trabalhar com faxina eu trabalhei, já que eu precisava de dinheiro para me manter por quatro meses. Quando a viagem acabou eu retornei para o Brasil, mas a minha vontade era de ter ficado nos EUA, pois eu tinha gostado de morar lá. Entretanto, eu precisava concluir minha faculdade e largar tudo o que já tinha conseguido conquistar com muita dificuldade não era a minha prioridade.

Quando eu cheguei no Brasil semanas depois entramos no período da pandemia de COVID-19, fase que para mim não foi tão ruim, pois morava no sítio da minha avó e graças a natureza do lugar eu conseguia me distrair bastante durante essa quarentena. As aulas da faculdade demoraram muito para ter o início de forma online, sendo que era tudo novo para os professores e para os alunos e infelizmente sofremos um atraso de quase um ano para se

formar, mas finalmente, eu consegui defender o meu Trabalho de Conclusão de Curso em março de 2023 e me formar.

Nem bem terminei a minha graduação e lá estava eu fazendo inscrição para iniciar o mestrado. Em todo tempo tive muito auxílio da minha orientadora Fabiana Araujo, que foi uma das grandes incentivadoras na minha entrada para o mestrado. No dia 10 de julho, no dia do meu aniversário, saiu o resultado dos aprovados na prova escrita, e lá estava eu como uma das aprovadas. Que belo presente que eu recebi! Fiz todas as etapas do processo seletivo, em uma delas eu tive um problema com o computador, mas as professoras Edméa Santos e minha atual orientadora Sandra Sales, me ajudaram muito a manter a calma e no final eu consegui realizar a apresentação e hoje sou uma aluna de mestrado do PPGEDUC.

Sou filha e neta de agricultores e hoje ser formada em uma Universidade Federal é uma gratidão para minha família. Meus pais e avós tiveram que passar por muita coisa e eu reconheço todo sacrifício deles e graças as oportunidades que eles souberam aproveitar aqui estou desenvolvendo um trabalho de mestrado.

Dona Natalice, minha avó, não desfrutou do mesmo privilégio que eu, cuja trajetória escolar pôde ser concluída. Pelo contrário, viu -se submetida a abandonar os estudos aos 14 anos para dedicar-se à agricultura e auxiliar seu pai nas plantações. Apesar do forte desejo de aprender a ler e escrever, as circunstâncias de sua vida não lhe permitiram retornar aos estudos, pois casou-se ainda muito jovem. À medida que a família crescia, ela concentrou seus esforços no sítio onde residia e na criação dos filhos.

A ausência de uma educação formal, contudo, não impediu que Dona Natalice incentivasse seus filhos a trilhar um caminho distinto. Determinada a ver suas crianças alfabetizadas, ela assegurou que todos tivessem acesso à educação. Entre seus sete filhos, duas de suas filhas, Zilá e Sunamita, optaram pela carreira no magistério. Zilá, minha mãe, concluiu o ensino médio com formação de professores e graduou-se em ciências biológicas em 2001. Sunamita, minha tia, também completou o ensino médio na formação de professores, mas adiou sua graduação devido ao casamento e à criação dos filhos. Após dedicar-se à família e ao apoio nas atividades agrícolas do esposo, Sunamita retomou os estudos e graduou-se em pedagogia em 2023.

Minha avó, entretanto, alimentava o sonho de se alfabetizar e conseguiu realizá-lo. Em 2010, foi instituído o projeto Educar para emancipar, fruto de uma parceria entre a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em colaboração com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Federação de Trabalhadores na Agricultura (FETAG). Este projeto visava a alfabetização de jovens e adultos em assentamentos e acampamentos das áreas rurais do estado do Rio de Janeiro, bem como a formação de educadores residentes nesses locais. O bairro de Jaceruba foi contemplado como um dos locais de implementação do projeto, levando minha mãe, Zilá, e minha tia, Sunamita, a atuarem como professoras locais e minha avó, Natalice como alfabetizanda.

Dentre os muitos sonhos realizados por meio desse projeto, destaca-se o de minha avó Natalice. Ao tomar conhecimento da iniciativa e sabendo que suas filhas seriam as docentes, ela prontamente se matriculou, vislumbrando a oportunidade de concretizar seu antigo desejo de aprender a ler e escrever. Imagine o tamanho do orgulho que ela sentia! Ver suas filhas ensinando-a a escrever, ler, fazer contas e interpretar textos foi a maior inspiração para participar do projeto. Dona Natalice relata que, ao olhar para suas filhas e observar até onde elas conseguiram chegar, sentia uma satisfação imensa e nenhum arrependimento por ter interrompido seus próprios estudos.

A trajetória escolar e de vida dessas três mulheres me inspirou a compartilhar essas histórias. Desejo que todos conheçam a vida dessas mulheres agricultoras, mães e trabalhadoras, que não utilizaram os momentos difíceis como desculpa para se lamentarem. Em vez disso, transformaram as adversidades em lições de superação e determinação, permitindo que alcançassem muito mais do que seus sonhos poderiam inicialmente permitir.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é investigar trajetórias escolares e percursos formativos de Natalice, Zilá e Sunamita, mulheres sujeitas da EJA no campo. Os objetivos específicos, por sua vez são: descrever a experiência de uma mãe que teve suas filhas como professoras; conhecer experiências alfabetizadoras de duas professoras no projeto Educar para Emancipar; e refletir sobre a importância da alfabetização para pessoas idosas.

O presente trabalho está fundamentado em uma elaboração metodológica descritiva a respeito da busca de memórias, em diálogo com autores como Halbwachs (1990), Bosi (2007), Braga (2000), Santos (2009) e Soares (2018) que compreendem a memória como processo coletivo, socialmente construído e constantemente atualizado. Essas contribuições teóricas permitem compreender que lembrar não é apenas recuperar fatos, mas reconstruí-los à luz das experiências individuais e coletivas, sempre situadas em contextos históricos e sociais específicos. O trabalho com memórias é um dos alicerces que dá sentido à vida e, por isso, busco preservar lembranças que marcam a história da região de Jaceruba/Japeri-RJ, em especial no contexto do projeto *Educar para Emancipar*. Ancorada na entrevista compreensiva (Ferreira, 2014; Fátima, 2006), realizei entrevistas em duas etapas com três participantes principais Natalice (avó), Zilá (mãe) e Sunamita (tia) e, complementarmente, com Talita e Maria, irmãs de Natalice, cuja contribuição foi essencial para reconstituir passagens que minha avó já não conseguia recordar. Esses relatos foram posteriormente organizados, analisados e entrelaçados às referências teóricas, compondo um mosaico de memórias capaz de iluminar trajetórias individuais e coletivas.

O trabalho está organizado em quatro capítulos, além desta introdução. No primeiro capítulo, intitulado *A Educação de Jovens e Adultos: Marcos Legais e Alfabetização*, apresento os marcos legais e a alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA), destacando a importância dessa modalidade para quem não concluiu a educação básica na idade considerada adequada. O segundo capítulo, *A Educação do Campo e a EJA: Da Caracterização da Política ao Projeto Educar para Emancipar*, além de apresentar o projeto, destaca a relevância de uma educação emancipadora, voltada para as particularidades das realidades rurais. O terceiro capítulo, *Caminhos Conceituais e Metodológicos: Memória, Narrativa e Entrevista Compreensiva*, reúne os referenciais teóricos e os procedimentos metodológicos adotados, evidenciando a centralidade da memória como eixo analítico e a entrevista compreensiva como técnica de coleta de dados. O quarto e último capítulo, *Memórias de Natalice, Zilá e Sunamita: Trajetórias Escolares e Alfabetização*, revela histórias de vida marcadas por desafios e superação no contexto da vida no campo.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: MARCOS LEGAIS E ALFABETIZAÇÃO

Este capítulo apresenta os marcos legais e a alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA), destacando a importância dessa modalidade para aqueles que não concluíram a educação básica na idade regular. Serão discutidas questões sobre EJA no Brasil, seus fundamentos legais, a articulação com a educação profissional, e os desafios enfrentados, como a evasão escolar e a dificuldade de acesso em áreas rurais. Também será abordada a alfabetização de adultos e idosos, considerando a influência de Paulo Freire, e a necessidade de políticas públicas que assegurem a educação como um direito ao longo da vida, promovendo inclusão e cidadania.

1.1 Marcos legais da EJA

A EJA constitui uma modalidade educacional essencial voltada para aqueles que não concluíram o Ensino Fundamental ou Médio na idade considerada convencional. Disponibilizada tanto de maneira presencial quanto na modalidade de Educação a Distância (EaD), a EJA não apenas facilita a obtenção do diploma escolar, mas também desempenha um papel crucial na promoção da inclusão social e no incremento da escolaridade, aspectos fundamentais para o desenvolvimento integral dos indivíduos e para o progresso socioeconômico do país.

Além de proporcionar a conclusão da educação básica, a EJA representa uma oportunidade significativa de valorização e fortalecimento da cidadania, ao ampliar as possibilidades de participação crítica e consciente na vida social e econômica do país. Embora pessoas não escolarizadas também participem desses espaços, muitas vezes o fazem em condições desiguais, sem o mesmo acesso à informação, aos direitos e às oportunidades de transformação social. Nesse sentido, investir na expansão e na melhoria contínua da EJA é não apenas um imperativo educacional, mas também um compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. A

criação de uma política pública educacional que atenda aos anseios dos/as educandos/as da EJA necessita de investimentos reais que favoreçam a continuidade da oferta de estudos e a permanência destes na escola e com isso a EJA deixará de ser vista como uma condição de política pública compensatória através de campanhas

A história da EJA no Brasil reflete não apenas os avanços e retrocessos das políticas públicas, mas também a persistente luta pela valorização e inclusão educacional de uma parcela significativa da população que foi historicamente marginalizada. É fundamental reconhecer não apenas as conquistas alcançadas, mas também os desafios persistentes que exigem políticas educacionais consistentes e comprometidas com a garantia do direito à educação ao longo da vida para todos os brasileiros. A criação de políticas públicas educacionais voltadas à EJA reflete uma longa trajetória de avanços e desafios. A história da EJA no Brasil mostra como as políticas oscilaram entre momentos de expansão e retrocesso. Um marco fundamental nesse contexto foi a Constituição de 1988, que assegurou o direito à educação para todos os cidadãos, ao estabelecer no artigo 208:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988, p.127).

Com a Emenda Constitucional nº 59/2009, a redação foi atualizada, ampliando a obrigatoriedade da educação para a faixa etária dos 4 aos 17 anos e garantindo ensino noturno adequado e programas suplementares, como transporte e assistência à saúde. A oferta de escolas em condições adequadas é fundamental para a concretização desse direito:

I – Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

II - Progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

[...]

VI - Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

A disponibilidade de escolas que operam em condições adequadas é a principal demonstração do cumprimento da obrigação do Estado. De acordo com o artigo da Constituição Federal que garante o direito à educação estabelece a sua definição,

o “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” – e as responsabilidades para que esse direito seja garantido – “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (**BRASIL, 1988**, art. 205)

A evolução da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil reflete o impacto de contextos sociais e econômicos variados, assim como o agravamento das desigualdades educacionais e a necessidade de reestruturação das políticas públicas voltadas ao campo e aos sujeitos historicamente marginalizados. Dados da PNAD/IBGE mostram que, embora o país tenha avançado no acesso à educação básica, **as desigualdades se intensificaram especialmente entre as décadas de 1990 e 2000**, quando a taxa de analfabetismo entre a população rural chegou a **29,8%**, enquanto nas áreas urbanas era de **7,3%** (IBGE, 2000).

Estudos também revelam que, entre **1982 e 2019**, persistiram lacunas significativas no acesso e na qualidade da educação, sobretudo para adultos acima de 40 anos, população cuja taxa de analfabetismo permanece elevada: em 2019, **11,3 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais ainda eram analfabetos**, sendo **77% residentes no campo** (PNAD Contínua, 2019). Pesquisas recentes demonstram que a desigualdade educacional não desaparece; ela se **reconfigura conforme o contexto socioeconômico**, afetando de forma mais intensa mulheres, negros e trabalhadores rurais (NUNES et al., 2023).

Nesse cenário, a EJA se consolida como uma política fundamental para o enfrentamento dessas desigualdades, ao garantir percursos de escolarização, reconhecimento dos saberes e oportunidades de aprendizagem contínua para sujeitos do campo, reafirmando o direito à educação como instrumento de inclusão e justiça social.

Paulo Freire é uma referência central para a EJA, por sua abordagem crítica e libertadora, que entende a alfabetização como uma ferramenta de emancipação social. Sua influência é um marco na defesa da EJA como um direito humano essencial e na valorização da educação para toda a vida. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade essencial para garantir a reintegração ao sistema de ensino de indivíduos que, por diferentes motivos, não concluíram o ensino fundamental ou médio na idade regular. Essa modalidade não apenas proporciona a retomada dos estudos, mas também é uma ferramenta de inclusão social e desenvolvimento pessoal. No entanto, ao longo dos últimos anos, as matrículas na EJA vêm apresentando uma tendência de redução, o que evidencia desafios estruturais e sociais que precisam ser enfrentados para garantir a continuidade e a expansão desse tipo de educação.

De acordo com Santos (2017), entre 2014 e 2016 houve uma queda expressiva nas matrículas da EJA, especialmente no ensino fundamental. Dados do Censo Escolar indicam que, nesse período, o número de matrículas **caiu de 3,7 milhões para 3,2 milhões**, ou seja, uma redução de aproximadamente **14%** (BRASIL, 2016). No ensino fundamental da EJA, a queda foi ainda mais significativa: **redução de 18%**, passando de **2,2 milhões para 1,8 milhão** de estudantes. Esse decréscimo é particularmente preocupante nas áreas rurais, onde a oferta educacional já é limitada, aumentando as barreiras de acesso para sujeitos historicamente vulnerabilizados. A diminuição no número de escolas que oferecem EJA impacta diretamente a permanência dos estudantes, reforçando que evasão e interrupção do percurso escolar são reflexos das condições precárias de oferta educacional.

Além da redução da oferta, o perfil etário dos matriculados na EJA evidencia outra dimensão importante desse cenário. Segundo o Censo Escolar, **aproximadamente 36% dos estudantes da EJA têm até 24 anos**, revelando

que a evasão precoce do ensino regular permanece como um problema estrutural (INEP, 2020). A média de idade varia conforme a etapa: no ensino fundamental, prevalecem estudantes mais jovens; no ensino médio, a idade média aumenta, demonstrando a heterogeneidade desse público. Esses dados mostram que a EJA não atende apenas adultos, mas também jovens que não conseguiram concluir a escolarização no tempo esperado, muitas vezes devido a fatores como trabalho precoce, responsabilidades domésticas e desigualdades socioeconômicas, que dificultam a permanência na escola e alimentam ciclos de abandono e repetência.

Diante desses desafios, Soares (2020) argumenta que a diminuição das matrículas na EJA e a insuficiência da oferta reforçam a necessidade urgente de políticas públicas que garantam tanto a continuidade dos estudos quanto o desenvolvimento de habilidades profissionais. A articulação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com a educação profissional, conforme a Meta 10 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), é fundamental para promover a integração socioeconômica desses estudantes, preparando-os para o mundo do trabalho e ampliando suas possibilidades de inserção social. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996) foi essencial para redefinir a concepção da EJA, reconhecendo-a como parte integrante da educação básica e garantindo o direito à educação para essa parcela da população historicamente excluída.

É importante destacar que a LDBEN nº 9.394/1996 não utiliza o termo “educação do campo”, mas sim “educação básica na zona rural”. A expressão “educação do campo”, tal como utilizada atualmente no debate acadêmico e nos movimentos sociais, é uma elaboração político-pedagógica posterior, consolidada sobretudo com o Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e a Resolução CNE/CEB nº 1/2002. Assim, quando tratamos da LDB, o termo juridicamente correto é “educação rural”, enquanto “educação do campo” expressa uma concepção construída historicamente pelos sujeitos coletivos do campo.

Com a implementação da LDBEN 9394/1996, houve uma substituição do conceito de “ensino supletivo” pela “educação de jovens e adultos”, o que representou não apenas uma mudança terminológica, mas também conceitual. A nova abordagem reconhece a pluralidade de processos formativos

necessários a essa população, atendendo suas especificidades e respeitando os diferentes tempos de aprendizagem. Segundo o Art. 37 da LDBEN:

Art. 37 – A educação de jovens e adultos será destinada àqueles não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria:

§ 1º - Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos que não puderem efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames;

§ 2º - O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. § 3º - A educação de jovens e adultos deverá articular-se preferencialmente, com a educação profissional na forma do regulamento (Incluído pela Lei 11.741, de 2008).

A LDBEN também enfatiza a importância da articulação entre a EJA e a educação profissional como forma de ampliar o impacto dessa modalidade, integrando-a às demandas do mercado de trabalho (SOARES, 2020). De forma, a EJA no texto da Lei assume um papel estratégico na promoção de uma educação inclusiva, ao promover o direito à educação ao mesmo tempo em que pode se constituir em uma ferramenta para combater a exclusão social e econômica.

No entanto, as trajetórias irregulares dos alunos revelam a persistência de barreiras estruturais, que afetam tanto o acesso quanto a permanência na escola. Brandão (2019) ressalta que fatores como desigualdade social, falta de transporte e a necessidade de trabalhar desde cedo impactam diretamente o percurso educacional, levando muitos alunos a abandonar a escola. Além disso, a desvalorização do ensino por parte de algumas famílias reforça essa dificuldade, tornando desafiadora a construção de uma trajetória escolar contínua.

A ideia de rede de aprendizagens, inspirada em Vygotsky (1998, *apud* Brandão, 2019, p.4), sugere que o desenvolvimento cognitivo e social ocorre por meio das interações interpessoais e culturais. Nesse contexto, a escola é vista como uma agência mediadora essencial para promover a inserção social e profissional dos alunos. Contudo, quando a escola falha em oferecer apoio pedagógico adequado, acaba por reforçar percepções negativas dos alunos sobre si mesmos, aumentando o risco de abandono e exclusão.

Em suma, a EJA representa uma oportunidade para que jovens e adultos superem as barreiras que marcaram suas trajetórias escolares, oferecendo o direito de uma inclusão educacional e desenvolvimento pessoal. No entanto, para que essa modalidade cumpra seu papel, é fundamental que as políticas públicas sejam fortalecidas e integradas, garantindo que a educação continue sendo um direito de todos e uma ferramenta para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

1.2 Alfabetização na EJA

A alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa um caminho de reconquista e reafirmação do direito à aprendizagem, permitindo que sujeitos que tiveram suas trajetórias interrompidas retomem seus sonhos e esperanças por meio da educação. Por muito tempo, o sistema educacional concentrou-se no ensino de crianças e adolescentes, negligenciando aqueles que, por diferentes razões, precisaram interromper seus estudos. Fatores como falta de tempo, ausência de oferta educacional adequada e dificuldades socioeconômicas afastaram inúmeros adultos da escola. Com os avanços tecnológicos, educacionais e sociais, as exigências em torno da qualificação e da participação ativa no mundo do trabalho se intensificaram, evidenciando ainda mais a importância da EJA como política pública de inclusão e justiça social.

No Brasil, o elevado número de pessoas ainda não alfabetizadas representa um desafio contínuo para a garantia do direito à educação. Segundo dados da PNAD Contínua (IBGE, 2022), **11,4 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais são analfabetos**, o que corresponde a **6,6% da população nessa faixa etária**. A desigualdade é ainda mais evidente quando observamos o meio rural, onde o analfabetismo atinge **16%**, percentual mais que o dobro do registrado nas áreas urbanas. Paralelamente, os índices de conclusão da educação básica permanecem baixos: apenas **68% dos jovens concluem o ensino fundamental na idade adequada**, e somente **55% concluem o ensino médio até os 19 anos** (INEP, 2021). Esses dados revelam que uma parcela significativa dos jovens que não finalizam seus estudos no tempo

regular migra posteriormente para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), buscando recuperar percursos interrompidos. Assim, mais do que atender às demandas do mundo do trabalho, a EJA possibilita a realização de projetos de vida, o fortalecimento da autonomia e o desenvolvimento integral dos sujeitos, reafirmando a educação como direito e não como concessão.

No Brasil, o elevado número de pessoas ainda não alfabetizadas representa um desafio contínuo, exigindo estratégias eficazes que permitam a reintegração desses indivíduos no sistema educacional. O objetivo não é apenas atender às demandas do mercado de trabalho, mas também possibilitar a realização de sonhos pessoais e promover o desenvolvimento integral dos cidadãos. Dados do IBGE (2022) indicam que a taxa de analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais caiu de 6,1% em 2019 para 5,6% em 2022, representando um avanço. No entanto, ainda há muito a ser feito para alfabetizar plenamente a população idosa, e políticas públicas são necessárias para capacitar educadores e promover a inclusão digital, garantindo uma participação mais ativa dos idosos na sociedade contemporânea. De acordo com Soares (2016, *apud*, Reis, 2019, p.02), a alfabetização envolve a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico, ou seja, a capacidade de reconhecer e utilizar símbolos gráficos que representam os sons da fala. Essa etapa é essencial para o desenvolvimento da leitura e escrita. Paralelamente, o letramento se refere ao uso social da leitura e da escrita, permitindo que o indivíduo compreenda e se comunique em diferentes contextos e situações da vida cotidiana. Essas duas dimensões são fundamentais para garantir a inclusão plena dos alunos na sociedade e ampliar suas oportunidades.

A EJA, por sua vez, não se resume a suprir lacunas educacionais individuais; ela é uma necessidade coletiva que deve ser abordada por meio de políticas públicas inclusivas. A modalidade oferece uma segunda chance para aqueles que não puderam concluir seus estudos na idade apropriada, adaptando-se às vivências e ao ritmo de cada aluno. As experiências acumuladas por esses estudantes, especialmente os mais velhos, precisam ser valorizadas para garantir uma aprendizagem significativa e engajante. Além disso, a EJA promove motivação e respeito às particularidades de cada aprendiz, contribuindo para uma integração mais justa e equitativa na sociedade.

A alfabetização de idosos é um aspecto essencial dentro da EJA, especialmente no contexto brasileiro, onde muitas pessoas precisaram abandonar os estudos ainda na infância para trabalhar e garantir o sustento da família. Nessas circunstâncias, a alfabetização de idosos não é apenas uma questão pedagógica, mas uma necessidade social urgente. Os educadores que trabalham com esse público devem adotar uma abordagem empática e sensível, ouvindo e compreendendo as histórias e desafios desses alunos. A criação de um ambiente acolhedor é fundamental para que os idosos superem inseguranças relacionadas à leitura e escrita, evitando que o desejo de aprender se transforme em desânimo e fracasso.

Paulo Freire (1979) destaca que o diálogo é essencial no processo educativo, uma vez que permite ao educador compreender a realidade de cada aluno e orientá-lo de forma eficaz. Ao acolher a bagagem de conhecimento trazida pelos idosos, o educador torna a aprendizagem mais relevante e transforma a sala de aula em um espaço de troca e crescimento

Com o aumento da expectativa de vida no Brasil, é necessário repensar o papel da educação ao longo da vida. O envelhecimento não deve ser visto como sinônimo de declínio, mas como uma fase que pode ser marcada por autonomia, atividade e reconhecimento social. A educação torna-se, assim, uma ferramenta essencial para garantir que os idosos vivam com dignidade, participando ativamente da sociedade. Programas educativos voltados para idosos precisam eliminar barreiras e fomentar a construção coletiva do conhecimento, reconhecendo as experiências de vida acumuladas por esses indivíduos.

A discriminação por idade, ou ageísmo, é um obstáculo significativo à inclusão dos idosos. Couto (2009) analisa essa questão no contexto brasileiro, destacando que, embora a expectativa de vida tenha aumentado, a sociedade ainda valoriza a juventude, perpetuando estereótipos negativos sobre o envelhecimento. Robert Butler (1969, *apud*, Couto, 2009, p.02) cunhou o termo "ageísmo" para descrever a intolerância baseada na idade, um preconceito que afeta especialmente crianças e idosos. Palmore (2004, *apud*, Couto, 2009, p.02) classifica o ageísmo como o terceiro grande "ismo" das sociedades ocidentais, ao lado do racismo e do sexismo. Embora muitos idosos reconheçam episódios de discriminação, esses episódios nem sempre são

percebidos como estressantes, o que pode indicar uma aceitação resignada ou a falta de expectativa de mudança.

A alfabetização e a educação continuada para idosos são fundamentais para combater o ageísmo e promover a coesão social. Elas representam uma forma de empoderamento, resgate da cidadania e inclusão, garantindo que todos tenham acesso às oportunidades de aprendizado e desenvolvimento pessoal. A educação para idosos não se resume à aquisição de habilidades técnicas; ela deve promover a autorrealização, a participação social e a construção de uma identidade ativa e autônoma.

Portanto, a alfabetização na EJA, especialmente voltada para idosos, é muito mais do que uma questão técnica ou pedagógica. Trata-se de um processo de inclusão social que promove cidadania e igualdade. Embora a redução da taxa de analfabetismo no Brasil represente um avanço, ainda há desafios a serem superados. A educação ao longo da vida é essencial para garantir que cada indivíduo tenha a oportunidade de realizar seus sonhos, participar ativamente da sociedade e viver com dignidade e respeito. A construção de uma sociedade mais justa e inclusiva passa pela valorização da educação em todas as fases da vida, especialmente no que diz respeito à população idosa, cuja sabedoria e experiência devem ser reconhecidas como recursos valiosos para o desenvolvimento coletivo.

1.3 Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI)

Muito se discute sobre a educação de jovens, adultos e idosos (EJAI) e, em especial, sobre a relação entre idosos. Pereira (2012) faz uma abordagem central que reside na compreensão de que a ida ou o retorno à escola, para pessoas com mais de 60 anos, configura-se como um processo de dupla emancipação do passado opressor, que lhes negou o direito à educação formal devido à necessidade de trabalho precoce, e do presente, em que o envelhecimento é frequentemente associado à dependência e invisibilidade social. Segundo a autora,

A velhice pode ser objeto de uma construção social da invisibilidade. Nesse caso, homens e mulheres, ao chegar à etapa da vida denominada velhice, vão perdendo a visibilidade e desaparecendo socialmente, a ponto de serem esquecidos, desprezados em suas opiniões e banidos do convívio familiar e dos postos de controle, de poder, de decisão ((PEREIRA, 2012, p. 15).

A pesquisa qualitativa conduzida por Pereira (2012), baseada em entrevistas biográficas com alunos idosos da EJA, revela um mosaico de memórias e motivações que levam homens e mulheres a buscar a escolarização em fases tardias da vida. Entre as principais razões destacam-se o desejo de superar traumas do passado, adquirir autonomia, preencher o tempo livre de forma significativa e fortalecer laços sociais. Essa pesquisa está bem conectada com a história da minha avó, mesmo que em determinada fase da vida ela tenha largado o estudo por causa do trabalho precoce na sua vida, não foi motivo para que desistisse dos estudos no futuro. Como prova ela ingressa no projeto *educar para emancipar* para retornar sua escolarização e assim conseguir se alfabetizar, já que o seu sonho era aprender a ler a bíblia e escrever o seu nome.

Em seu texto Pereira (2012) aborda os desafios enfrentados pelos alunos entrevistados em suas pesquisas, que incluem preconceitos, limitações físicas e a necessidade de equilibrar as exigências da vida escolar com as condições particulares da velhice. Apesar disso, os depoimentos evidenciam que a EJA funciona como um espaço de acolhimento e construção de novos horizontes. A convivência intergeracional, por exemplo, é valorizada como um elemento enriquecedor, pois possibilita trocas de experiências e desafia estereótipos de ambas as gerações

Por conta disso, muitas vezes, o idoso cria mecanismos para driblar a solidão ou a depressão, procurando novos espaços onde possa conviver com pessoas da mesma ou de diferentes faixas de idade, como centros de convivência, universidades abertas à terceira idade e a EJA (Pereira, 2012, p.30).

Ao refletir acerca do retorno desses idosos a sala de aula encontro no texto de Pereira (2012) uma argumentação em que o retorno à escola também representa um ato político, pois permite aos idosos resgatar memórias e narrativas que foram marginalizadas pela história oficial. Pereira (2012) dialoga com Paulo Freire (1987), quando afirma que esse processo educativo é uma forma de liberdade que não apenas dignifica o presente, mas também reconfigura o futuro, permitindo que esses sujeitos assumam o papel de protagonistas de suas trajetórias

É uma referência clara à obra de Paulo Freire, ao falarmos dessa primeira libertação dos sujeitos da pesquisa: a da condição de não - escolarizados. Percebi nos depoimentos dos entrevistados como a

negação da escola aparece como uma ferida não cicatrizada em suas memórias: Segundo Freire (1987), a libertação dessa situação de opressão, da vocação do homem em ser mais, em se humanizar, revela-se aqui, nessas lembranças que foram roubadas, na exploração do trabalho infantil, na falta de oportunidades escolares desses sujeitos da pesquisa (Pereira, 2012, p.34-35).

Convém lembrar que os idosos buscam na escola não apenas um lugar de aprendizado acadêmico, mas também um espaço de reconstrução de identidade e dignidade. Os idosos buscam nela não apenas recuperar o que perderam no passado, mas também afirmar uma presença ativa no presente e no futuro. É uma rejeição explícita dos estigmas negativos associados à velhice e um reconhecimento de que ainda há muito a contribuir e aprender, independentemente da idade.

Nesse sentido, torna-se indispensável discutir a exclusão educacional de idosos no Brasil, e no artigo de Barroso (2024) retrata uma abordagem crítica sobre o tema. A pesquisa adota uma abordagem metodológica (auto)biográfica, baseando-se nas teorias de Jerome Bruner sobre narrativa e significado. As entrevistas realizadas com os idosos revelam um quadro complexo de exclusão educacional ao longo da vida, moldado por múltiplos fatores, como o trabalho infantil, a pobreza, e uma cultura familiar que não priorizava a escolarização. Muitos participantes não puderam frequentar a escola na infância por estarem envolvidos com atividades laborais ou por barreiras familiares e geográficas. Isso evidencia como o analfabetismo na velhice é, muitas vezes, um reflexo de políticas públicas que historicamente negligenciaram a educação de adultos e idosos, especialmente em contextos rurais e periféricos.

Ao aprofundar a escuta dessas memórias, o estudo revela que o ingresso dos idosos na escola, mediado muitas vezes pela Educação de Jovens e Adultos (EJA), ultrapassa a dimensão da aprendizagem formal. A experiência de ingresso na escola e na velhice é vista pelos participantes como libertadora, contribuindo para a melhoria da autoestima e a conquista de novos espaços sociais.

Barroso (2024) sugere que a inclusão educacional dos idosos, embora seja um avanço, precisa ser mais efetivamente integrada às políticas públicas. Recomenda-se a criação de estratégias pedagógicas mais adequadas às características dos idosos, como horários alternativos para o ensino e a implementação de currículos que promovam uma aprendizagem mais personalizada. Além disso, é fundamental que a educação para idosos seja considerada uma prioridade, com a adoção de práticas que favoreçam a permanência e o sucesso escolar desta população.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EJA: DA CARACTERIZAÇÃO DA POLÍTICA AO PROJETO EDUCAR PARA EMANCIPAR

Este capítulo trata da educação do campo e sua conexão com a EJA, destacando marcos legais, como a LDB e o Decreto 7.352/2010, e programas voltados para a formação e inclusão das populações rurais. São abordadas as políticas públicas necessárias para garantir que as escolas do campo respeitem as especificidades culturais, sociais e econômicas locais, além de discutir o papel dos educadores na adaptação das práticas pedagógicas à realidade dos alunos. O capítulo também apresenta o projeto “Educar para Emancipar,” que promove alfabetização e formação de jovens e adultos em áreas de reforma agrária, fortalecendo a cidadania e o direito à educação para todos.

Palavras-chaves: Educação do Campo; jovens e adultos; alfabetização

2.1 Políticas de Educação do Campo

A educação do campo tem um marco em sua história que foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), a qual define, no Artigo 28, que na oferta de Educação Básica para a população rural os sistemas de ensino deverão promover adaptações necessárias à sua articulação com a realidade local às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente no tocante a: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural II - organização escolar própria, incluindo articulação com a realidade local do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas e III - articulação com a realidade local à natureza do trabalho na zona rural.

Com a finalidade implementar uma educação libertadora que abordasse os modos de produção e de vida daqueles que são os sujeitos da educação nas escolas do campo, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CEB Nº 36/2001 (BRASIL, 2001) e a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002 que definem as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), sendo complementada mais tarde com a

Resolução nº 2, de 28 de 15 abril de 2008 que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008).

Enquanto a LDB de 1996 apresenta uma abordagem adaptativa voltada à educação na zona rural, é somente com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2001/2002) que o país passa a reconhecer uma concepção ampliada — a Educação do Campo — construída pelos movimentos sociais como um projeto político de educação comprometido com identidade, território, trabalho, cultura e direitos.

Destacamos outro documento importante que é a Resolução nº 4/07/2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), quando no capítulo II que estabelece as modalidades da Educação Básica, cria na Seção IV, Educação Básica do Campo, como uma modalidade de educação e reafirma a proposição da LDB, quando no Art. 35, diz: Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:

I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;

II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. Reafirmando então, a proposição do Art. 2º Parágrafo único da Resolução CNE/CEB nº 01/2002 quanto à identidade da escola do campo ao afirmar no Art. 36, que “a identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia”.

No artigo 1o, § 1o o decreto 7.352/2010 reforça e amplia a compreensão de quem são as populações do campo a quem se destina a Educação do Campo como sendo “os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, as caiçaras, os povos da

floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural”.

No artigo 2º do mesmo decreto, a definição dos princípios da educação do campo se dá em respeito à diversidade do campo em seus aspectos diversos; incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares; desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação; valorização da identidade da 16 escola do campo por meio de projetos pedagógicos e controle social da qualidade da educação escolar.

Outra definição importante do decreto, no Art. 1º, § 1º é que a escola do campo é definida não apenas pelo critério geográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE que separa urbano e rural e sim pelo critério da população a quem se destina a educação que é a população do campo. Pois, o inciso II define que “escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo”.

Sobre os princípios da educação do campo, o Art. 2º do decreto define: I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos diversos; II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares; III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação; IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos e V - controle social da qualidade da educação escolar. Ressalta-se entre estes princípios, a questão do respeito à diversidade do campo remetendo para a necessidade de adaptações dos projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo.

Outro aspecto a se destacar do decreto é quanto às condições de concretização da Educação do campo (Art. 1º , § 4º), onde são definidas: a) a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação; b) a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, c) bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo. A resolução

2/2008 garante, no Art. 3º, que a oferta da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental deve ser garantida nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças”. No Art. 4º a resolução afirma: “Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida”. Nesse caso, a resolução aponta a possibilidade de nucleação de escolas no campo garantindo-se o deslocamento entre campo dos alunos (§ 1º). Sendo considerado “o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo”. Outro marco decisivo nesse processo de construção das políticas públicas voltadas à educação do campo foi a criação, em 1998, do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), instituído pela Portaria nº 10, de 16 de abril de 1998, do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária (BRASIL, 1998). O PRONERA nasce em diálogo direto com as demandas históricas dos movimentos sociais do campo e com o reconhecimento de que a escolarização das populações assentadas não poderia acontecer à margem de seus modos de vida, de trabalho e de organização comunitária. Ao propor a oferta de educação básica, educação de jovens e adultos, formação profissional e acesso ao ensino superior nos territórios da reforma agrária, o programa introduziu uma concepção educativa ancorada na realidade dos sujeitos, reafirmando que os processos formativos deveriam fortalecer o desenvolvimento sustentável, a autonomia política e as identidades culturais dos povos do campo.

Desde sua criação, o PRONERA estabeleceu uma lógica de intersetorialidade e cooperação, envolvendo o Estado, as instituições públicas de ensino e os próprios movimentos sociais na elaboração e execução dos projetos educativos. Essa característica rompe com a ideia de que políticas educacionais devem ser pensadas unicamente dentro das estruturas tradicionais dos sistemas de ensino, colocando os sujeitos da reforma agrária como protagonistas na definição do que, como e para que aprender. Ao longo dos primeiros anos, o programa apoiou iniciativas de alfabetização, escolarização e formação docente em diversas regiões do país, consolidando-

se como uma das primeiras experiências de política pública estruturada que materializa, no cotidiano das comunidades rurais, os princípios posteriormente reafirmados nas Diretrizes Operacionais da Educação do Campo e no Decreto nº 7.352/2010. Assim, o PRONERA integra a genealogia das políticas que reconhecem a singularidade da vida no campo e a necessidade de práticas educativas comprometidas com os direitos, as memórias e as trajetórias de luta das populações rurais.

Além dessas leis, existem alguns avanços nas políticas ou programas de Educação do Campo que podemos destacar:

- PRONERA – Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária, que apoia projeto de Educação em todos os níveis e modalidade de Educação já tendo atendido (até 2009) a mais de 345.337 pessoas;

- Saberes da Terra - Programa Nacional de Educação Integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores/as Familiares – 2005 e ProJovem Campo – Saberes da Terra – 2007;

- Procampo - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – é uma iniciativa deste Ministério, por intermédio da SECADI, com apoio da Secretaria de Educação Superior – SESU que oferece Cursos de Licenciatura em Educação do Campo para a formação de professores da educação básica nas escolas situadas nas áreas rurais, considerando as diretrizes político pedagógicas formuladas em consonância à Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3/4/2002;

- Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO – Programa de apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a implementação da política de educação do campo - 2011

- PRONATEC CAMPO, programa que prevê a realização de cursos de educação profissional e tecnológica, destinado aos públicos da agricultura familiar, povos e comunidades tradicionais e da Reforma Agrária (assentados e acampados) - 2011.

2.2 Educação de Jovens e Adultos do Campo (EJA do campo)

Sabemos que existe um esforço imenso para promover uma educação para todos. Nós como educadores queremos atender todas as necessidades básicas de aprendizado. Como base, temos algumas declarações sobre educação para jovens e adultos como a declaração de Salamanca (1994) que afirma o "compromisso com a educação para todos, reconhecendo a necessidade e urgência de garantir a educação de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no âmbito do sistema regular de ensino..."

A Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos de 1997, considerada na V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos definiu a educação de adultos como aquela que:

“Engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas adultas pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando -as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade” (V CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, n.p.).

É de total responsabilidade que o Estado garanta o direito de educação a todos e todas, incluindo também aqueles que vivem em realidades onde a educação necessária não chega, que seria para os jovens e adultos das regiões rurais brasileiras. O papel do Estado é formular políticas educacionais adequadas a fim de garantir um desenvolvimento na formação qualificada do discurso e prática no campo de atuação. A educação precisa ser mais inclusiva, entender as características e condições de cada lugar e se pensar na alteridade, ou seja, precisamos inserir práticas pedagógicas que busquem dialogar com cada comunidade para fazer a inclusão pedagógica.

O que entendemos com isso é que existe uma grande exclusão social com parte da população pobre e que vive no campo. Por isso, é tão necessário a formação do educador do campo diante da demanda em salas da Educação de Jovens e Adultos em meio rural.

A nucleação de escolas do campo, política adotada em diversas regiões do Brasil, agrava ainda mais essas desigualdades. Embora seja apresentada como alternativa de otimização de recursos, a nucleação tem resultado no fechamento de pequenas escolas rurais e no deslocamento forçado de estudantes para unidades distantes, muitas vezes dependentes de transporte escolar precário. Essa prática rompe vínculos territoriais e desconsidera a importância da escola como espaço de convivência comunitária, memória e identidade. Pesquisas mostram que a nucleação contribui para o aumento da evasão, para o cansaço físico e emocional dos estudantes e para o enfraquecimento das relações comunitárias (MOLINA; FREITAS, 2011; CALDART, 2008). Ao retirar do campo suas próprias escolas, o Estado reforça a histórica invisibilidade dessas populações, tornando ainda mais desafiador o acesso e a permanência dos jovens e adultos no processo educativo.

O educador também tem o seu papel de grande valia na educação de jovens e adultos, ele precisa entender que sua atuação em sala não é somente passar ao aluno o processo de ler e escrever o seu próprio nome, mas prepará-los a ler o mundo, além de prepará-lo para o mercado de trabalho e aos agricultores tem o dever de incentivá-los a entender sua importância como grande contribuidores de abastecimento alimentício aos 70% dos brasileiros.

2.3 Educar para emancipar

O projeto “*Educar para emancipar*” deu-se de um convênio entre a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), por intermédio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em parceria com o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) e a Federação de trabalhadores na Agricultura (FETAG), visando a alfabetização de jovens e adultos de assentamentos e acampamentos das áreas rurais do estado do Rio de Janeiro e a formação de educadores residentes nesses locais.

Educar para emancipar foi focado nas regiões como Baixada Fluminense – que comporta assentamentos/acampamentos situados em áreas em processo de urbanização ou alvo de especulação imobiliária para futura ocupação urbana, cujos assentados são trabalhadores desempregados,

subempregados ou aposentados de baixa renda nos bairros menos favorecidos da periferia dos municípios dessa região metropolitana do Estado, que se associam a movimentos de luta pela terra como alternativa de sobrevivência. O Médio Vale do Paraíba caracterizado por áreas degradadas por práticas de monocultura ou pecuária extensiva, cujo perfil de assentados são trabalhadores rurais sem terra ou emprego, antigos pequenos arrendatários e trabalhadores urbanos desempregados que, juntos, buscam na obtenção da terra um meio de sobreviver. Centro-Sul Fluminense e Norte Fluminense, essas regiões caracterizadas, no litoral sul fluminense, por áreas limítrofes a reservas florestais e frações da Mata Atlântica, e, no norte fluminense, pela prática secular da monocultura, tem como perfil de assentados além de trabalhadores urbanos desempregados, aqueles excluídos pelo processo de modernização das atividades urbanas e antigos assalariados rurais desempregados em razão da crise nas atividades tradicionais da região.

Com todo esse decorrer e situação, motivou a UFRRJ por intermédio do Pró reitoria de Extensão e da coordenação do Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino (DTPE), a encaminhar pedido de financiamento ao INCRA, junto ao PRONERA, do Projeto *Educar para Emancipar*, como se extrai das razões expostas na proposta enviada:

O que motivou o pedido de financiamento para esta proposta de EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ÁREAS DE REFORMA AGRÁRIA DO RIO DE JANEIRO, foi, sobretudo, a sofrida realidade de uma histórica falta de acesso das famílias do meio rural a condições básicas de vida e de direitos constitucionais básicos, dentre os quais damos destaque à educação. O dito anteriormente pode ser confirmado pelos resultados da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pnera), que revelou em 2006 que mostram os mais baixos níveis de escolaridade e as mais precárias condições de acesso ao sistema formal de ensino nos Projetos de Assentamento (PA) de Reforma Agrária. Foram pesquisados 5.595 Projetos de Assentamento e foi quantificado que 23% dos assentados e assentadas não são sequer alfabetizadas. Reconhecendo que o Estatuto da Terra, em seu art. 34, inclui a educação como parte inequívoca de um Programa de Reforma Agrária (Manual do PRONERA, 2008:11), confirma-se que a escola é uma das prioridades das famílias dentro do acampamento, quando são assentadas. Vale ressaltar que parte considerada das escolas existentes nos assentamentos e acampamentos rurais apresenta elevadas dificuldades quanto à falta de infraestrutura. Outro elemento motivador pela proposta da educação de jovens e adultos em assentamentos é a necessidade de ser praticada uma educação adequada à linguagem e à realidade social e cultural dos assentamentos. Este aspecto será possível pela prática educativa dos próprios agricultores e agricultoras atuando neste projeto como educadores e educadoras, contando com a mediação teórico-

metodológica da UFRRJ e do PRONERA. A presente proposta também representa uma forma de reafirmar que o meio rural é espaço de vida digna e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio e adequado para seus sujeitos. (...) Levando em conta a realidade educacional nas áreas de Reforma Agrária, esta proposta por todos os pressupostos já destacados representará uma experiência educativa necessária ser vivida pelos trabalhadores e trabalhadoras rurais nos acampamentos e assentamentos rurais do Rio de Janeiro (UFRRJ, 2010, p. 04-05).

Sendo assim, o objetivo central do projeto *Educar para Emancipar* é viabilizar a importância do sujeito do campo de sua cultura, é trazer que o esse sujeito que mora no campo precisa ter a acessibilidade na educação, oferecer escolaridade e capacitar crianças, jovens e adultos conforme sua realidade. As metas do Projeto *Educar para Emancipar*, segundo seu documento, foram as seguintes:

Capacitar 12 educadores de jovens e de jovens e adultos, 01 estudante universitário e 01 coordenador local para o trabalho pedagógico de escolarização básica, no âmbito rural, valendo -se da metodologia da alternância. Tal capacitação foi realizada em 7 etapas, cada uma delas com 20 horas, totalizando 140 horas; Escolarizar (em nível de Ensino Fundamental – 1º segmento) 240 trabalhadores e trabalhadoras rurais jovens e adultos, no tempo de 24 meses, agrupados em 12 turmas. A proposta foi implementada nos assentamentos rurais do estado do Rio de Janeiro no biênio 2010 - 2012, totalizando 1600 horas; Acompanhar permanentemente a ação pedagógica nos assentamentos rurais pela equipe coordenadora do projeto, por meio de visitas nas áreas; Produzir materiais didático-pedagógicos adequados à realidade social e cultural dos jovens e adultos integrados ao projeto; Socializar a proposta de escolarização construída pelo coletivo de educadores/monitores/educandos no contexto do PRONERA no estado do Rio de Janeiro no biênio 2010/2012; Realizar 01 encontro regional com a participação dos educandos e educadores do campo no período de 24 meses, em debates avaliativos formativos sobre o projeto; Participar de Fóruns e Seminários que discutam a temática da educação em âmbito nacional e regional, dirigida ao campo (UFRRJ, 2010, p. 07).

A metodologia usada pelos coordenadores e professores no projeto foram ferramentas para a alfabetização e escolarização do 1º ao 4º ano do ensino fundamental, foi organizada em sete etapas, com duração de 30 horas cada. As etapas foram organizadas em oficinas contemplando as temáticas Educação de Jovens e Adultos, Educação e Linguagem, Fundamentos Históricos, Filosóficos, Sociológicos e Psicológicos da Educação, Organização e Política da Educação Básica, Didática, Arte e Educação, Educação e Meio Ambiente – Ciências Naturais. As etapas de formação básica/capacitação pedagógica comportaram, ainda, oficinas de Metodologias Pedagógicas,

Trocas de Experiência, Avaliação permanente e controle das experiências educativas nos assentamentos/acampamentos. De acordo com a pesquisa de DIAS (2017), a gestão escolar tem por meio garantir o funcionamento da escola como recursos materiais e financeiros, normas e procedimentos administrativos:

A gestão democrática implica a efetivação de novos processos de organização e gestão baseados em dinâmica que favoreça os processos coletivos e participativos de decisão. Nesse sentido, a participação constitui uma das bandeiras fundamentais a serem implementadas pelos diferentes atores que constroem o cotidiano escolar (BRASIL, 2005, p. 13).

Em continuidade DIAS (2017) acrescenta que a participação de todos os atores que vivenciam o dia a dia escolar proporciona a produção de um planejamento educacional que observe os diferentes olhares da realidade da escola, ou seja, dialogar com a realidade da comunidade onde a escola está inserida. A escola, segundo Libâneo et al. (2003, *apud*, Dias, 2007, p.28)

(...) torna-se um agrupamento humano formado por interações entre pessoas com cargos diferentes, especialidades distintas e histórias de vida singulares que, entretanto, compartilham objetivos comuns e decidem, de forma pública, participativa e solidária, os processos e os meios de conquista desses objetivos (LIBÂNEO et al., 2003, p. 382).

Assim sendo, julga-se o diálogo como um dos pontos principais para o processo participativo na gestão escolar, visto que havendo o diálogo entre professores, alunos e responsáveis conseguiram encontrar formas de ensino aprendizagem sobretudo em relação aos anseios de necessidades do público-alvo. Portanto, na gestão escolar, o gestor deve agir como um agente de transformação, a custo de ir além da compreensão das dimensões administrativas, financeiras e pedagógicas da escola, mas voltar o seu olhar para a dialogicidade da comunidade a qual está inserido.

Minha monografia de graduação, intitulada "Memórias sobre o projeto Educar para Emancipar em Jaceruba, Japeri-RJ", teve como principal objetivo resgatar as experiências e impactos do projeto de alfabetização de jovens e adultos realizado em Jaceruba, um bairro rural de Japeri, na Baixada Fluminense. A pesquisa buscou dar voz às memórias de educadoras e alunos que participaram do projeto, evidenciando os desafios, as metodologias utilizadas e as transformações proporcionadas pela educação no campo.

O estudo se fundamentou na recuperação de relatos de duas professoras que atuaram diretamente no projeto, Zilá e Sunamita Aguiar, e de uma aluna em especial: uma mãe que teve a oportunidade de ser alfabetizada por suas próprias filhas dentro do programa. Esse aspecto trouxe uma dimensão afetiva e simbólica ao trabalho, destacando como a educação ultrapassa o simples ato de ensinar a ler e escrever e se insere em um contexto mais amplo de pertencimento, resgate de dignidade e fortalecimento dos laços comunitários.

Além disso, a pesquisa contou com a participação da agricultora agroecológica Bia Carvalho, integrante do coletivo Terra, que trouxe reflexões sobre a importância do projeto dentro da perspectiva da educação popular da agroecologia. Um dos pontos centrais da análise foi o método pedagógico utilizado no projeto, o "Sim, eu posso", uma metodologia de alfabetização de jovens e adultos inspirada no modelo cubano, que se mostrou eficaz ao associar a aprendizagem da leitura e da escrita à realidade sociocultural dos estudantes.

A metodologia adotada na pesquisa teve como base a escuta e a valorização das memórias dos participantes, com a realização de entrevistas presenciais e por meio do WhatsApp. Essa abordagem permitiu a construção de um panorama detalhado sobre as percepções dos envolvidos, resgatando não apenas os aspectos técnicos e pedagógicos do projeto, mas também os desafios enfrentados por aqueles que buscavam a alfabetização na fase adulta. As entrevistas revelaram que, para muitos participantes, o projeto representou não apenas uma oportunidade de aprendizado, mas também uma experiência de valorização pessoal e fortalecimento da identidade enquanto sujeitos do campo.

O analfabetismo em Jaceruba não pode ser entendido apenas como ausência de escolarização, mas como resultado de um conjunto de desigualdades estruturais historicamente produzidas. A região, marcada pelo trabalho agrícola familiar, pela distância entre as casas e as escolas e pela precariedade do transporte público, reproduz um cenário no qual estudar se torna um percurso interrompido para grande parte da população. Em Jaceruba, como em muitas áreas rurais do Brasil, a escola nunca esteve plenamente acessível: faltavam políticas específicas, investimentos contínuos e condições

materiais que assegurassem a permanência dos estudantes. Assim, o analfabetismo que atinge tantas mulheres e homens da comunidade não é fruto de “desinteresse”, mas de barreiras impostas pelo próprio Estado, que historicamente negligenciou o direito à educação no campo. Ao revisitar as memórias de minha avó e de outras pessoas da comunidade, fica evidente que o acesso à escola era marcado por caminhadas longas, fome, sobrecarga de trabalho e interrupções constantes dos estudos — elementos que revelam como o analfabetismo é, antes de tudo, expressão de desigualdades sociais e territoriais. Portanto, a realidade de Jaceruba exige uma leitura crítica: não se trata apenas de alfabetizar indivíduos, mas de reconhecer que o analfabetismo é um fenômeno coletivo, produzido pela falta de políticas públicas adequadas e pela invisibilidade histórica das populações rurais no planejamento educacional do país.

Ao longo da monografia, foi possível problematizar os desafios estruturais enfrentados pela educação do campo, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O estudo evidenciou as dificuldades de acesso à escolarização por parte da população rural, a carência de investimentos governamentais e a necessidade de políticas públicas mais eficazes e contínuas para garantir o direito à educação para esses grupos historicamente marginalizados. Nesse sentido, a análise dialogou com a pedagogia freiriana, enfatizando a educação como um ato político e uma ferramenta essencial para a emancipação social.

A monografia também abordou o impacto do projeto *Educar para Emancipar* no fortalecimento das relações comunitárias. A convivência diária entre professores e alunos, o compartilhamento de experiências e a troca de saberes fizeram com que a sala de aula se tornasse um espaço de acolhimento e construção coletiva do conhecimento. O aprendizado não se restringiu à leitura e à escrita, mas envolveu discussões sobre a realidade social dos alunos, suas condições de vida e as perspectivas para o futuro.

Por fim, o trabalho reafirmou a importância da alfabetização de jovens e adultos como um direito fundamental e destacou como iniciativas como essa podem transformar vidas e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. O resgate dessas memórias não apenas registrou a experiência do projeto, mas também serviu como um convite à reflexão sobre

o papel da educação na luta por direitos e no fortalecimento das comunidades rurais.

A experiência de pesquisa desenvolvida durante a monografia se conecta diretamente com minha dissertação de mestrado, uma vez que ambos os trabalhos têm como fio condutor a valorização das memórias e das narrativas dos sujeitos do campo, buscando compreender como suas trajetórias educacionais refletem os desafios e as potencialidades da educação no meio rural. O percurso iniciado na graduação, ao investigar um projeto específico de alfabetização, se amplia no mestrado para uma reflexão mais aprofundada sobre a educação do campo e suas relações com identidade, memória e resistência.

CAPÍTULO III

CAMINHOS METODOLÓGICOS: MEMÓRIA E ENTREVISTA COMPREENSIVA

O presente capítulo reúne os caminhos metodológicos que sustentam esta pesquisa, articulando memória e entrevista compreensiva como eixos fundamentais para o resgate das trajetórias de Natalice, Zilá e Sunamita. Parto da reflexão teórica sobre a memória, compreendida como processo coletivo, dinâmico e criador, para evidenciar como as lembranças individuais se entrelaçam às experiências sociais e familiares. Em seguida, apresento a entrevista compreensiva como abordagem que privilegia a escuta sensível e a construção compartilhada de sentidos, destacando sua importância para captar as nuances das histórias de vida das participantes. Por fim, detalho a escolha das sujeitas da pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos adotados, de modo a explicitar como teoria e prática se articulam no percurso investigativo. Dessa forma, este capítulo estabelece as bases necessárias para compreender as experiências das mulheres de minha família, inserindo-as em um horizonte acadêmico e histórico mais amplo.

Palavras-chave: Entrevista compreensiva; lembranças; trajetórias

3.1 Memória: entre o individual e o coletivo

Quando pensamos sobre memória, geralmente a associamos apenas às lembranças do passado, **mas é importante ressaltar que, para além do registro do que já foi vivido, a memória também se conecta com o presente e projeta sentidos para o futuro.**

Passou-se então a entender que fazer memória significa mais do que simplesmente lembrar; significa revisitar o passado e descobrir “no vivido” novas pistas para entender o tempo presente e, conseqüentemente, para desenhar possibilidades para o futuro. (Costa, 2018, p.28-29).

Esta é uma discussão sobre a memória como uma ação ativa e criadora, rompendo com a visão tradicional que a entendia apenas como um reflexo passivo do passado. Autores como Barros (2024) e Neves (2004) aprofundam essa abordagem ao sugerirem que a memória não apenas recupera o vivido,

mas o ressignifica no presente, construindo novos significados e perspectivas

para o futuro. Essa noção é central para o entendimento contemporâneo da memória enquanto processo dinâmico e simbólico, que atravessa diferentes temporalidades e contextos.

A memória tem se consolidado como um tema de destaque nos estudos historiográficos contemporâneos, alcançando maior profundidade conceitual e ampliando sua abrangência interpretativa. Ela é compreendida como um processo que transcende o simples ato de lembrar, envolvendo uma análise crítica do passado que permite uma reinterpretação do presente e a construção de perspectivas futuras.

A pesquisa, se fundamenta, metodologicamente na memória em estudos que fiz sobre o trabalho de Bosi (1979); Braga (2020); Halbwachs (1968), Oliveira (2008). Destaco as ideias de Halbwachs (1968, p.22) memória coletiva:

Para que nossa memória se auxilie com a dos outros, não basta que eles nos tragam seus depoimentos: é necessário ainda que ela não tenha cessado de concordar com suas memórias e que haja bastante pontos de contato entre uma e as outras para que a lembrança que nos recordam possa ser reconstruída sobre um fundamento comum. Não é suficiente reconstituir peça por peça a imagem de um acontecimento do passado para se obter uma lembrança.

O autor sugere que nossa memória individual não se constrói de forma isolada, mas é profundamente influenciada pela memória coletiva e pelas interações com outras pessoas. Para que nossas lembranças sejam ampliadas ou complementadas por relatos alheios, não basta apenas escutar o que os outros têm a dizer sobre determinado acontecimento. A memória é um processo coletivo e dinâmico, que vai além da simples recepção de informações. Ela depende da conexão entre as experiências de quem se lembra e de quem compartilha suas recordações. Isso significa que os relatos dos outros só farão sentido e serão incorporados à nossa memória se houver um alinhamento entre as vivências. Quando nossas memórias se encontram em pontos comuns, elas se reforçam e se complementam, permitindo a construção de uma narrativa compartilhada. Portanto, não é apenas a informação em si que importa, mas o modo como ela se relaciona com o que já sabemos ou lembramos.

Nos estudos de Bartlett, (1925, *apud*, Braga, 2000, p.85) por exemplo, vemos que a memória é um processo de reconstrução profundamente

influenciado pelas condições sociais e culturais. Ela utilizou a reprodução de histórias para investigar como as lembranças são moldadas pelo contexto em que os indivíduos estão inseridos. As alterações nas narrativas, como omissões e adições, refletem a necessidade de racionalização e adaptação das histórias ao contexto social dos indivíduos que as recordam. Essa observação de Bartlett destaca a interdependência entre memória e percepção, bem como a influência do meio social na construção das lembranças.

Da mesma forma, Halbwachs (1964, *apud*, Braga, 2000, p.86) ampliou essa visão ao propor que a memória individual está profundamente interligada à memória coletiva. Ela argumenta que nossas lembranças são sempre mediadas por nosso pertencimento a grupos sociais, como a família, a classe social e as instituições. A memória, para Halbwachs, é um fenômeno social, enraizado nas interações e práticas coletivas, e é através da linguagem que reconstruímos nosso passado.

Os homens, que vivem em sociedade, usam palavras, cujo sentido compreendem: é a condição do pensamento coletivo. Ora, cada palavra (compreendida) se faz acompanhar de lembranças; e não há lembranças a que não pudéssemos fazer corresponder palavras. Nós falamos nossas lembranças antes de evocá-las; é a linguagem, e é todo o sistema das convenções sociais com ela solidário, que nos permite, a cada instante, reconstruir o nosso passado. (Halbwachs 1925, *apud* Braga2000)

Vygotsky (1991, *apud*, Braga, 2000, p. 87) também contribui significativamente para essa discussão ao explorar a relação entre memória e signos sociais. Ele afirma que a memória humana é mediada pela linguagem, e que esse processo de mediação permite ao ser humano organizar e expandir o conteúdo a ser lembrado. A memória, portanto, não é uma capacidade mental inata, mas uma habilidade desenvolvida através das interações sociais e do uso de sistemas simbólicos.

Quando uma pessoa ata um nó no lenço para ajudá-la a lembrar de algo, ela está, essencialmente, construindo o processo de memorização, fazendo com que um objeto externo a relembre de algo; ela transforma o processo de lembrança numa atividade externa. Esse fato, por si só, é suficiente para demonstrar a característica fundamental das formas superiores de comportamento. Na forma elementar alguma coisa é lembrada; na forma superior os seres humanos lembram alguma coisa. (...) A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes

de lembrar ativamente com a ajuda de signos. (...) Tem sido dito que a verdadeira essência da civilização consiste na construção propositada de monumentos de forma a não esquecer fatos históricos. Em ambos os casos, do nó e do monumento, temos manifestações do aspecto mais fundamental e característico que distingue a memória humana da memória dos animais. (Vygotsky 1991, p. 58, *apud*, Braga, 2000).

Essas abordagens conceituais nos permitem entender que a memória não é um simples ato de relembrar, mas um processo ativo de reconstrução e significação, onde a narrativa desempenha um papel crucial. Quando resgatamos as memórias de nossas vidas ou de nossas famílias, estamos engajados em um ato de criação que conecta o passado ao presente, inserindo nossas experiências individuais em um contexto coletivo e histórico.

Ao narrar as memórias das mulheres da minha família, eu estou realizando um ato de preservação e renovação dessas histórias. Cada lembrança resgatada é uma narrativa que ecoa as vozes de gerações anteriores e reflete as condições sociais em que essas mulheres viveram. Esse trabalho não apenas perpetua essas memórias, mas também as reinterpreta, dando-lhes novos significados no contexto atual.

O ato de revisitar memórias demonstra como elas estão profundamente entrelaçadas com a construção de identidades e com a possibilidade de projetar novos caminhos. Não se trata apenas de registrar eventos passados, mas de reinterpretá-los à luz do presente, permitindo que ganhem novos significados e relevância. A memória, nesse sentido, não é apenas um espelho do que foi vivido, mas um instrumento de transformação que conecta histórias individuais e coletivas. Como diz Neves (2004, p.19, *apud*, Costa, 2018, p.34):

Fazer memória, e, por decorrência, escrever memórias, não é um exercício hedonístico, retrospectivo, feito de costas para a vida e o tempo presente. Talvez seja possível inclusive afirmar que não é assim sequer quando essa é a intenção daquele que escreve, uma vez que a escrita da memória, pessoal ou coletiva, individual ou social, sempre expressará a construção de uma identidade e nunca deixará de revelar um projeto de futuro.

Maurice Halbwachs (1968) em sua obra sobre memória coletiva, aborda de maneira diferenciada a memória em comparação com seu precursor Bergson. Enquanto Bergson via a memória como uma conservação intacta do

passado, Halbwachs propõe que a memória é, na verdade, uma reconstrução contínua e ativa do passado, moldada pela

s experiências coletivas. Segundo Halbwachs, as memórias individuais não existem isoladamente; elas são sempre um reflexo da memória coletiva, influenciadas pelo contexto social e pelas relações interpessoais. Nesse sentido, ele afirma:

(. . .) para nós, ao contrário, não subsistem, em galeria subterrânea de nosso pensamento, imagens completamente prontas, mas na sociedade, onde estão todas as indicações necessárias para reconstruir tais partes de nosso passado, as quais nós representamos de modo incompleto ou indistinto, ou que, até mesmo, cremos que provêm completamente de nossa memória. (Halbwachs, 1968, p.53).

Halbwachs argumenta que a memória individual é apenas um ponto de vista sobre a memória coletiva, um ponto de vista que se modifica conforme a posição que o indivíduo ocupa dentro de um grupo social. Esse posicionamento dinâmico reflete como as memórias são reinterpretadas ao longo do tempo, adaptando-se às novas experiências e às mudanças nas relações sociais.

A memória para Halbwachs é um trabalho ativo de reconstrução do passado no presente. Lembrar não é simplesmente reviver momentos passados, mas sim reinterpretá-los à luz das necessidades e questões atuais. A memória adquire dinamismo quando utilizada para resolver problemas presentes, tornando-se um processo vivo e em constante evolução.

A distinção entre memória coletiva e individual também é importante. A memória coletiva é o conjunto de acontecimentos sociais e culturais que são significativos para uma comunidade, sendo preservados no inconsciente coletivo. No entanto, a elaboração dessas memórias e o ato de lembrar são processos individuais. Assim, Halbwachs distingue entre uma memória interior ou pessoal, que é autobiográfica, e uma memória exterior ou social, que é histórica. A memória autobiográfica está contida dentro da memória histórica, pois a vida de cada indivíduo faz parte da história dos grupos aos quais ele pertence. Por outro lado, a memória histórica abrange um passado mais amplo e estruturado:

Se a memória individual pode, para confirmar algumas de suas lembranças, para precisá-las, e mesmo para cobrir algumas de suas lacunas, apoiar-se sobre a memória coletiva, deslocar-se nela,

confundir-se momentaneamente com ela, nem por isto deixa de seguir seu próprio caminho, e todo esse aporte exterior é assimilado e incorporado progressivamente à sua substância. (Halbwachs, 1968, p. 36)

De acordo com Ecléa Bosi (1979), complementando essa visão, a forma predominante de memória de um indivíduo só pode ser realmente compreendida através de sua autobiografia. Ao narrar suas memórias, especialmente em idades avançadas, o indivíduo realiza um trabalho profundo de reconstrução do passado, transmitindo suas experiências para as gerações futuras e perpetuando a memória coletiva através da memória pessoal.

Halbwachs (1968) conclui que a memória individual não pode ser isolada da memória coletiva, pois é através da interação social que as lembranças ganham significado e se transformam. A memória é, portanto, um processo social, onde a reconstrução do passado se dá em resposta aos contextos e demandas do presente. Sob essa perspectiva, estudos sobre memória coletiva, iniciados na década de 1970, ampliaram sua compreensão, mostrando que a memória atua como um processo dinâmico que articula temporalidades distintas, reordenando o passado para reinterpretá-lo no presente e construir novas perspectivas para o futuro. “Nesse sentido bastante simplista, a memória é vista como “mera atualização mecânica de vestígios” e, portanto, representação “estática, imprecisa, parcial e distorcida” do passado, como afirma Barros (2009, p. 39, apud, Costa, 2018, p.31)”. Sendo assim, Neves (1998, *apud*, Costa, 2018, p.31) e Barros (2009, *apud*, Costa, 2018, p.31) reforçam que a memória não apenas recupera experiências vividas, mas também as ressignifica, configurando-a como uma ferramenta simbólica e criativa. Barros enfatiza que a memória deve ser vista como um território vivo e político, no qual lembranças e esquecimentos são constantemente rearticulados, moldando identidades e assegurando a permanência de grupos sociais.

Desde já, algumas questões fundamentais merecem ser colocadas para uma maior compreensão acerca da Memória Social e de suas formas de interação com a História. Entre elas, e de modo a superar a inadmissível avaliação da memória como mero depósito de dados e de informações relativas à coletividade ou à vida individual, devemos pensar na Memória como instância criativa, como uma forma de produção simbólica, como dimensão fundamental que institui identidades e com isto assegura a permanência de grupos. A Memória, portanto, já não pode mais nos dias de hoje ser associada metaforicamente a um “espaço inerte” no qual se depositam

lembranças, devendo ser antes compreendida como “território”, como espaço vivo, político e simbólico no qual se lida de maneira dinâmica e criativa com as lembranças e com os esquecimentos que reinstituem o Ser Social a cada instante (Barros, 2009, p.36-37, apud, Costa, 2018, p.31).

Essa perspectiva demonstra que a memória se desenvolve em uma relação articulada entre diversas linhas do tempo – o vivido, o narrado e o momento da narrativa –, demandando dos pesquisadores uma abordagem criteriosa para compreender como diferentes contextos e interpretações moldam sua estrutura e significado.

Halbwachs (1968) insiste que, embora as lembranças possam parecer individuais, elas são, na verdade, produtos de um contexto social e coletivo. No mesmo sentido, Bosi (1979) explora as narrativas de vida de pessoas acima de setenta anos, residentes na cidade de São Paulo, com o objetivo de preservar suas memórias pessoais, familiares e grupais, destacando o valor dessas lembranças na perpetuação de suas histórias de vida. Bosi destaca a distinção entre a memória-hábito, relacionada às práticas cotidianas, e a imagem-lembrança, que emerge como uma representação única e consciente de eventos passados, enfatizando a importância dessas diferentes formas de memória na compreensão do tempo e da experiência humana.

Além disso, Bosi (1979) dedica-se a transcrever as biografias de oito idosos, capturando detalhadamente suas memórias de trabalho, infância, celebrações, perdas e conquistas. Cada relato é singular e oferece uma compreensão mais profunda da vida em São Paulo sob a perspectiva dos mais velhos, revelando como suas experiências moldaram suas vidas e contribuíram para a formação da memória coletiva.

A autora também analisa como as memórias são compartilhadas e construídas coletivamente, destacando a divisão social do tempo e a importância dos espaços da memória, como a casa materna, na construção das autobiografias. Bosi (1979) conclui que a memória do trabalho desempenha um papel central na biografia de um indivíduo, sendo um elemento fundamental que justifica e dá sentido à sua vida. Ao longo de sua obra, Bosi demonstra como a memória, em suas várias formas, é essencial para a compreensão da identidade pessoal e coletiva, e para a preservação da história e cultura de uma sociedade.

A obra de Bosi (1979) desempenha um papel social essencial ao valorizar as memórias dos idosos, garantindo que suas experiências sejam preservadas e transmitidas, contribuindo significativamente para a construção de uma memória coletiva mais rica e diversificada. Esse resgate das lembranças não apenas enriquece a história individual de cada pessoa, mas também fortalece o tecido social ao assegurar a continuidade das experiências e dos valores que moldaram gerações. Dessa forma, Bosi (1979) não só preserva o passado, mas também promove um diálogo intergeracional que enriquece a compreensão do presente e prepara o caminho para o futuro.

3.2 Memória, história e poder

Nos últimos tempos, tem havido uma maior valorização da memória histórica no Brasil, com um crescente esforço em preservá-la como um meio vital para o resgate da cidadania e dos valores culturais dos antepassados. Halbwachs, ao explorar essa temática, destaca que a história começa exatamente onde a memória coletiva termina, ou seja, quando a memória perde o suporte de um grupo social. Para ela, a memória é sempre vivenciada de forma afetiva ou física, e, ao perder seu grupo de suporte, a única maneira de preservar essas lembranças é fixando-as por escrito, pois enquanto palavras e pensamentos podem morrer, os registros escritos permanecem.

A história, segundo Halbwachs (1968), é impessoal e escrita, diferente da memória, que é viva e constantemente renovada nas experiências de vida. Ela argumenta que as lembranças não permanecem intactas ao longo do tempo; elas são reconstruídas e reinterpretadas conforme as mudanças de percepção e as experiências atuais. Essa visão contraria a abordagem de Bergson, que via a memória como uma preservação exata do passado. Halbwachs, por outro lado, vê a lembrança como uma reconstrução do passado com base nos dados do presente, ressaltando que a memória individual é profundamente influenciada e moldada pelo contexto social.

Halbwachs (1968) também sublinha a importância da continuidade para a existência da memória. A memória não faz distinção entre passado e presente; ela retém do passado apenas o que ainda é relevante para o grupo que a mantém viva. Ao contrário da história, que divide o tempo em períodos distintos

e registra de maneira esquemática, a memória preserva o sentido de continuidade, fazendo com que as experiências do passado permaneçam vivas e significativas.

Embora a memória e a história estejam intrinsecamente conectadas, teóricos como Neves (2004, *apud* Costa, 2018, p.29) e Barros (2009, *apud* Costa, 2018, p.29) apontam que se trata de campos distintos. Essa distinção, contudo, não impede que as interações entre os dois enfoques tenham contribuído significativamente para a historiografia recente. Barros (2009) sugere que a memória, assim como a história, é uma construção que permite explorar as riquezas conceituais emergentes de sua interação

Desde já, será oportuno atentar para o fato de que, se Memória e História são coisas distintas e geram espaços de saber diferenciados, tal como já propunham autores como Maurice Halbwachs, em meados do século XX. Na última década, tem sido particularmente enfatizada a diversidade de riquezas que pode ser trazida pela interpenetração entre as duas instâncias. (...) A memória se coloca assim como uma construção – tal como já se compreende desde há muito a Historiografia – e dar a perceber como essas duas construções podem interagir uma sobre a outra se constitui certamente em um dos desafios da historiografia do presente (Barros, 2009, p.36, *apud* Costa, 2018, p.29)

Neves (2004, *apud* Costa, 2018, p.30), em diálogo com os estudos de Le Goff, enfatiza a relevância política da memória e sua instrumentalização no exercício do poder, destacando como grupos e indivíduos a utilizam na configuração de narrativas sociais e históricas. Além disso, a memória apresenta uma complexidade semântica que abrange tanto as dimensões individuais quanto coletivas, associando registros íntimos a contextos culturais mais amplos.

Nesse contexto, três aspectos são particularmente relevantes para os estudos de memória: sua capacidade criativa e dinâmica, sua articulação com relações de poder e suas conexões com questões identitárias e projetos sociais. Esses elementos evidenciam a relevância do tema como uma ferramenta analítica que enriquece o campo da historiografia.

Desta forma entendemos que memória tem uma relação intrínseca com o poder, que evidencia a tensão constante entre lembrar e esquecer no processo histórico. As decisões sobre o que deve ser preservado ou relegado

ao esquecimento são marcadas por dinâmicas de poder que definem quais fatos e experiências ganham destaque no registro histórico. Assim, a memória desempenha um papel fundamental ao revelar e resgatar elementos que foram silenciados ou negligenciados pela historiografia tradicional, ampliando a compreensão do passado. A memória é vista como um instrumento político e insurgente, capaz de questionar e relativizar as estruturas de poder que moldam os silenciamentos históricos. Ao englobar o esquecimento como parte de sua natureza seletiva, a memória oferece a possibilidade de dar voz a narrativas ocultas, tornando-se um meio para compreender os mecanismos de manipulação que influenciam a construção da memória coletiva. Como destaca Le Goff (1990, apud, Costa, 2018, p.33), a memória deve servir à libertação dos grupos sociais, promovendo o uso emancipador de suas narrativas.

3.2 Entrevista compreensiva

O analfabetismo entre mulheres do campo no Brasil é um reflexo de desigualdades históricas e sociais que marcaram profundamente as suas trajetórias de vida e escolarização. O distanciamento das políticas públicas educacionais, somado às barreiras culturais e econômicas, contribuiu para a exclusão de muitas dessas mulheres do acesso à educação formal. Este capítulo busca explorar as memórias de três mulheres da mesma família que viveram e ressignificaram essa realidade, utilizando como base metodológica a entrevista compreensiva.

A abordagem compreensiva permite captar, com profundidade, as nuances das experiências dessas mulheres, proporcionando uma leitura sensível e contextualizada de suas vivências. Ancorando-se nos princípios destacados por Ferreira (2014), a entrevista compreensiva é aqui apresentada não apenas como uma técnica de coleta de dados, mas como um espaço de interação e construção de significados entre entrevistador e entrevistadas. Essa perspectiva é particularmente relevante para investigar as narrativas pessoais de mulheres cujas histórias de vida estão marcadas por rupturas educacionais e pela luta por alfabetização na idade adulta.

Pode dizer-se que a entrevista compreensiva é o culminar técnico e epistemológico do processo de criativização a que a conceção do uso das entrevistas tem sido recentemente sujeita. A entrevista já não é necessariamente concebida como uma técnica neutra, estandardizada e impessoal de recolha de informação, mas como resultado de uma composição (social e discursiva) a duas (por vezes mais) vozes, em diálogo recíproco a partir das posições que ambos os interlocutores ocupam na situação específica de entrevista (de interrogador e de respondente), dando lugar a um campo de possibilidade de improvisação substancialmente alargado quer nas questões levantadas, quer nas respostas dadas (Ferreira, 2014, p.4).

Essa metodologia é especialmente relevante para este estudo, pois permite a construção de um espaço seguro e sensível, no qual as memórias dessas mulheres podem ser resgatadas e interpretadas **a partir de suas próprias vozes e percepções sobre o vivido**. A entrevista compreensiva prioriza o uso de estratégias como a escuta ativa, o manejo do silêncio e a exploração de narrativas espontâneas, criando um ambiente no qual as participantes sentem-se à vontade para compartilhar suas experiências de forma detalhada e genuína.

Uma conversa presume a existência de simetria na troca verbal, mesmo quando os atores ocupam posições e papéis diferentes no terreno. Pressupõe também que o desenrolar de uma conversa possa acontecer a qualquer momento, não sendo claramente delimitado no tempo e no espaço. Supõe ainda uma delimitação muito fluida dos papéis de entrevistador e de entrevistado, bem como da sequência da ação discursiva. Uma conversa não tem que ser estruturada em torno de pares de perguntas/respostas, podendo o diálogo estabelecido ir muito além dos temas interessantes no âmbito da problemática do pesquisador, e dar lugar a um fluxo recíproco de informação entre este e o entrevistado (Ferreira, 2014, p.5).

Nesse contexto, as reflexões de Silva, em seu artigo "Compreender a "entrevista compreensiva", contribuem para aprofundar o entendimento dessa metodologia. Silva (2014) descreve a entrevista compreensiva como um trabalho de "artesanato intelectual", que vai além da coleta de informações, buscando capturar as singularidades dos sujeitos entrevistados. Nesse sentido, o autor afirma:

O "artesão intelectual" é aquele que sabe dominar e personalizar os instrumentos e a teoria dentro de um projeto concreto de pesquisa. O pesquisador é, ao mesmo tempo, o homem de "campo", o metodólogo e o teórico. Recusa-se a se deixar dominar seja pelo campo, seja pelo método, seja pela teoria (Silva, 2014, p.15).

Em sua pesquisa, Silva (2014) aplicou a metodologia para investigar os discursos de políticos, mas seus princípios podem ser adaptados para

compreender as memórias de mulheres como minha avó, mãe e tia, cujas trajetórias refletem desafios relacionados à educação no campo.

Silva (2014) destaca três dimensões essenciais na aplicação dessa metodologia: (1) a articulação entre objeto e campo de pesquisa, (2) o desenvolvimento de uma escuta empática e sensível, e (3) a gestão criativa dos dados e hipóteses, que respeita a complexidade das narrativas e contextos dos participantes. Esses elementos são fundamentais para compreender como as experiências educacionais dessas mulheres do campo foram moldadas por fatores históricos e sociais, além de como elas reinterpretaram suas vivências no contexto contemporâneo.

1. Trabalhar o objeto de estudo, desde o início, articulando -o de forma o mais estreitamente possível com o campo definido da pesquisa. Dessa forma, o campo da pesquisa definido não é uma instância verificadora, de “checagem” de uma problemática preestabelecida, mas o ponto de partida dessa problematização, do forjar das questões, de índices, de categorias de unidades de sentido. 2. Desenvolver um processo empático de escuta, cuja elucidação mais aproximado encontro, atualmente, em Barbier (1998) do qual tomo por empréstimo a expressão da escuta como “escuta sensível”. É necessário estar aberto para captar, aproveitar um provérbio, discernir uma alusão, para reconstituir todo o sistema simbólico e ver as coisas do ponto de vista do outro, pois, na entrevista compreensiva, os valores e valorações explicitados por meio das falas dos sujeitos seriam mediadores da compreensão e explicação dos sentidos, por eles dados, à sua ação social. (WEBER, 2001). 3. Considerar o trabalho de pesquisa como um trabalho de “artesanato intelectual” (MILLS, 1982), ampliando-o com flexibilidade e criatividade, tendo, entretanto, clareza de que a objetivação se constrói pouco a pouco, graças aos instrumentos conceituais colocados em evidência e organizados entre eles (Silva, 2014, p.15).

Essa abordagem dialoga com as experiências de minha avó, mãe e tia, que, apesar de terem enfrentado inúmeras dificuldades no acesso à educação, possuem histórias marcadas por resistência e transformação. Ao abrir um espaço seguro e sensível para o resgate dessas memórias, a entrevista compreensiva possibilita que suas vozes sejam ouvidas de forma genuína. Assim, estratégias como a escuta ativa e o manejo do silêncio tornam-se cruciais para interpretar como essas mulheres ressignificam a alfabetização, o trabalho no campo e as relações intergeracionais.

Como ressalta Ferreira (2014), a entrevista compreensiva não se limita à lógica de perguntas e respostas estruturadas, mas promove um fluxo

recíproco de informações entre o entrevistador e o entrevistado. Essa dinâmica foi especialmente relevante nas conversas com minha família, pois permitiu que suas histórias emergissem espontaneamente, revelando não apenas os desafios enfrentados, mas também as esperanças, estratégias e valores que sustentaram suas jornadas.

Uma conversa não tem que ser estruturada em torno de pares de perguntas/respostas, podendo o diálogo estabelecido ir muito além dos temas interessantes no âmbito da problemática do pesquisador, e dar lugar a um fluxo recíproco de informação entre este e o entrevistado (Ferreira, 2014, p.12).

3.3 As participantes da pesquisa

As sujeitas desta pesquisa são mulheres de minha família, cujas histórias atravessam diferentes gerações e se encontram no campo da educação. A escolha por apresentá-las não se limita a um vínculo afetivo, mas ao reconhecimento de que suas trajetórias revelam aspectos centrais da vida rural, da luta pela escolarização e da resistência feminina. Entre as principais participantes estão minha avó, Natalice Rosa, alfabetizada no projeto *Educar para Emancipar*, e minhas tias Zilá e Sunamita, professoras que, além de atuarem no magistério, assumiram o papel de alfabetizadoras da própria mãe. Como vozes secundárias, mas igualmente relevantes, estão as irmãs de Natalice, Talita e Maria, que contribuíram para reconstruir memórias e preencher lacunas da história familiar. Juntas, essas mulheres formam um mosaico de experiências que, ao mesmo tempo, resgatam o passado e iluminam a compreensão sobre educação, memória e identidade no campo.

Natalice Rosa de Aguiar Cruz nasceu em 24 de dezembro de 1943. Mulher negra, filha de Francisco Belém de Aguiar e Maria Rosa Belém de Aguiar, tornou-se viúva ainda em idade adulta e dedicou grande parte de sua vida à agricultura e ao cuidado da família. Teve sete filhos: Jonas, Janir, Sunamita, Maria, Zilá, Isaac e Priscila. Sua trajetória escolar foi interrompida precocemente na adolescência, quando precisou abandonar a escola para auxiliar os pais na roça, mas o desejo de aprender permaneceu vivo ao longo dos anos. Esse sonho encontrou realização quando, já idosa, ingressou no projeto *Educar para Emancipar*, sendo alfabetizada pelas próprias filhas. Essa

experiência marcou profundamente sua vida e a de toda a família. A história de Natalice é feita de lutas, trabalho árduo, resiliência e do orgulho em ver seus filhos e netos seguirem caminhos de transformação por meio da educação.

Zilá Aguiar, filha de Natalice Rosa de Aguiar Cruz e Antonio da Cruz, nasceu em 7 de maio de 1969. Mulher branca, casada, é mãe de uma filha, Kathleen. Desde cedo demonstrou interesse pelos estudos e construiu uma carreira dedicada à educação, formando-se em Ciências Biológicas. Atuou por 35 anos como professora em escolas municipais e estaduais, deixando uma marca significativa em sua comunidade escolar. Ao lado da irmã Sunamita, participou como educadora no projeto *Educar para Emancipar*, alfabetizando a própria mãe, Natalice. Sua trajetória combina a experiência no magistério formal com a valorização da educação popular, tornando-se elo fundamental entre gerações.

Sunamita Aguiar, também filha de Natalice e Antonio da Cruz, nasceu em 21 de fevereiro de 1973. Mulher branca, casada, é mãe de dois filhos, Samira e Jaison. Desde a juventude, alimentou o desejo de ser professora, caminho que seguiu após concluir a formação em magistério e, mais tarde, a graduação em Pedagogia. Assim como sua irmã Zilá, atuou como professora no projeto *Educar para Emancipar*, alfabetizando sua própria mãe. Sua trajetória mescla os desafios da vida no campo, o cuidado com a família e a dedicação à educação, demonstrando que a formação docente, nesse contexto, ultrapassa as salas de aula e se insere no cotidiano das relações familiares e comunitárias.

Talita Aguiar, irmã de Natalice, era filha de Francisco Belém de Aguiar e Maria Rosa Belém de Aguiar. Mulher negra, foi mãe de dois filhos: Ozilanda e Oséias. Viveu intensamente a vida no campo, conciliando as responsabilidades familiares com o trabalho rural. Sua trajetória, assim como a de seus irmãos, foi atravessada pelas dificuldades de acesso à escolarização, mas deixou marcas importantes na memória familiar, tanto no cuidado com os filhos quanto na preservação das tradições do grupo.

Maria Aguiar, também irmã de Natalice, era filha de Francisco Belém de Aguiar e Maria Rosa Belém de Aguiar. Mulher negra, foi mãe de dois filhos: Solange e Ernane. Moradora do campo, sua vida foi marcada pelo trabalho árduo e pelas dificuldades impostas pela ausência de políticas públicas

voltadas ao meio rural. Embora tenha enfrentado os mesmos obstáculos que suas irmãs no acesso à educação, sua trajetória reforça o papel das mulheres da família na resistência cotidiana e na transmissão de valores de luta e solidariedade.

3.4 As entrevistas

Embasada nas perspectivas sobre memória e narrativa, adotei a entrevista compreensiva como procedimento metodológico. Essa escolha permitiu que as falas das participantes fossem valorizadas em sua singularidade, criando um espaço de escuta sensível e profunda.

As entrevistas foram realizadas em duas etapas: a primeira ocorreu antes da minha qualificação, e a segunda foi concluída entre abril e julho de 2025. Esse processo dividido em momentos diferentes possibilitou amadurecer o olhar sobre a pesquisa e ampliar as vozes que integram este trabalho.

No total, entrevistei três gerações de mulheres de minha família, diretamente ligadas ao projeto *Educar para Emancipar*: minha avó Natalice Rosa, alfabetizada no programa, e minhas tias Zilá e Sunamita, que atuaram como professoras e alfabetizadoras. As entrevistas com Natalice foram realizadas de forma presencial, no sítio onde mora em Jaceruba, o que possibilitou um contato mais íntimo e afetivo com suas memórias. Já com Zilá e Sunamita, o diálogo ocorreu pelo aplicativo WhatsApp, recurso que, apesar da distância física, permitiu a construção de conversas ricas e cheias de lembranças.

A princípio, não estava previsto incluir outras participantes no trabalho. Contudo, ao longo do processo, percebi a necessidade de entrevistar também as irmãs mais novas de minha avó, Talita e Maria. Essa decisão foi motivada pelas dificuldades de memória enfrentadas por Natalice após um aneurisma, o que tornou mais difícil o resgate de determinados detalhes de sua trajetória. Talita e Maria, com lembranças mais nítidas da infância e da vida familiar, ajudaram a recompor episódios importantes da história de nossa família, funcionando como vozes complementares que reforçam a dimensão coletiva da memória. As entrevistas com ambas também foram realizadas pelo WhatsApp, em junho de 2025.

Durante o processo, utilizei um roteiro semiestruturado que possibilitou às entrevistadas compartilhar suas histórias de vida, suas experiências de escolarização e os significados atribuídos à alfabetização. As perguntas buscaram abordar temas como a infância, a escolha pelo magistério, os desafios da alfabetização tardia, a vivência no projeto *Educar para Emancipar* e as lembranças da mudança da família de Minas Gerais para o Rio de Janeiro. Esse conjunto de memórias e reflexões compõe a base desta pesquisa, revelando as conexões entre a vida no campo, a educação e a resistência das mulheres de minha família.

As perguntas realizadas durante as entrevistas foram cuidadosamente elaboradas para explorar as experiências educacionais e as trajetórias pessoais das participantes. Foram abordados temas relacionados à infância, à motivação para seguir a carreira docente e ao impacto emocional de uma experiência tão singular como a alfabetização de uma mãe por suas próprias filhas. As questões foram as seguintes:

- Para todas as participantes: Quais foram suas experiências escolares?
– Com esta pergunta, buscou-se compreender como cada uma vivenciou seu processo de escolarização, incluindo desafios e conquistas ao longo de suas trajetórias educacionais.
- Para todas as participantes: Como foi sua trajetória pessoal, ou seja, como foi sua infância? – Essa pergunta teve o objetivo de explorar o contexto familiar e social em que cada uma cresceu, a fim de revelar como essas vivências influenciaram suas visões sobre a educação e a vida.
- Para Zilá e Sunamita: O que as motivou a seguir a formação de professoras? – Aqui, buscou-se entender o que as levou a escolher o magistério, explorando tanto as motivações pessoais quanto as influências familiares e sociais que as impulsionaram a seguir essa carreira.
- Para Natalice: Como foi a experiência de ser alfabetizada por suas filhas? – Essa pergunta visou capturar o impacto emocional e a singularidade dessa experiência, destacando a visão de Natalice sobre o papel de suas filhas como educadoras.

- Para Natalice: Como você se sentiu ao começar a aprender a ler e escrever depois de adulta? Foi difícil no início?
- Para Natalice: Você se lembra como foi sua trajetória escolar na escola de Pedra Lisa? Quem era os irmãos que iam com você? Me conta como era estudar lá
- Para Natalice: Você acredita que o projeto ajudou outras pessoas da sua idade? Como?
- Para Natalice: Se pudesse, o que você mudaria ou acrescentaria no projeto "Educar para Emancipar"?
- Para Natalice: Qual mensagem você gostaria de deixar para outras pessoas da sua idade que ainda não tiveram a oportunidade de aprender a ler e escrever?
- Para Zilá e Sunamita: Como você acredita que o projeto ajudou sua família e a comunidade?
- Para Zilá e Sunamita: Como foi para vocês alfabetizarem a sua mãe? – O objetivo desta questão foi explorar as emoções e os desafios vividos pelas duas professoras ao assumir a responsabilidade de ensinar a própria mãe, e como essa experiência moldou suas visões sobre a educação.
- Para todas as participantes: Conte-nos um pouco sobre sua experiência no projeto *Educar para Emancipar*? – Com essa pergunta, buscou -se aprofundar o entendimento sobre o envolvimento de cada uma no projeto, seus aprendizados e os impactos sociais e pessoais dessa iniciativa.
- Para Zilá: Como foi sua trajetória nas escolas a qual você atuou ?? Como foi o seu processo como professora?
- Para Zilá: Como foi para você atuar na escola municipal de Pedra Lisa como diretora, já que nesse mesmo lugar sua mãe e seus irmãos passaram por lá como alunos
- Para Zilá e Sunamita: Como foi sua infância no sítio da sua mãe? Lembra de momentos alegres e tristes?
- Para Zilá e Sunamita: Você se recorda de momentos que sua mãe trabalha na roça junto com vocês?

- Para Zilá e Sunamita: Relate o motivo que você tinha em ter medo de dar aula no projeto *educar para emancipar*.
- Para Zilá: Comente um pouco sobre sua formação do ensino superior, você em algum momento da entrevista menciona que foi estudar grávida.
- Para Sunamita: Por que você tinha um desejo de ser professora desde pequena?
- Para Sunamita: Relembre para mim como foi o seu trajeto escolar: quais foram as escolas que a senhora estudou e como foi
- Para Natalice, Talita e Maria: O que você lembra sobre a sua vida em Minas Gerais antes de vir para o Rio de Janeiro?
- Para Natalice, Talita e Maria: Como foi a viagem para o Rio de Janeiro? Foi difícil ou teve momentos que marcaram você?
- Para Natalice, Talita e Maria: Por que sua família decidiu sair de Minas Gerais e vir para o Rio?
- Para Natalice, Talita e Maria: Quais foram as maiores mudanças que você sentiu ao chegar no Rio de Janeiro?
- Para Natalice, Talita e Maria: Como era sua rotina depois que vocês se mudaram? Você lembra de algo especial desse período?
- Para Natalice, Talita e Maria: O que você mais sentiu falta de Minas Gerais depois que veio morar no Rio?
- Para Natalice, Talita e Maria: Houve alguma dificuldade que sua família enfrentou durante ou depois da mudança? Como vocês superaram?
- Para Natalice, Talita e Maria: Você acredita que essa mudança influenciou na trajetória da sua família? Como?
- Para Natalice, Talita e Maria: Você lembra de algum momento alegre ou especial que aconteceu durante a mudança?
- Para Natalice, Talita e Maria: Como era a casa onde vocês moraram quando chegaram no Rio? Era muito diferente de onde viviam em Minas?
- Para Natalice, Talita e Maria: Houve alguma tradição ou costume de Minas Gerais que vocês mantiveram mesmo depois da mudança?

- Para Natalice, Talita e Maria: Você fez amizades no Rio de Janeiro logo que chegou, ou foi difícil se adaptar?
- Para Natalice, Talita e Maria: Se pudesse descrever o que sentiu quando chegou ao Rio, como seria? Alegria, saudade, medo ou algo mais?
- Para Natalice, Talita e Maria: Qual foi o maior aprendizado que você ou sua família tiraram dessa mudança?

CAPÍTULO IV

MEMÓRIAS DE MÃE E FILHAS: VIDA, EDUCAÇÃO E O ENCONTRO NO PROJETO EDUCAR PARA EMANCIPAR

Este capítulo apresenta as trajetórias de Natalice, Zilá e Sunamita, revelando histórias marcadas por desafios e superação em meio à vida rural. A narrativa explora como a educação, reafirmando que nunca é tarde para aprender, foi essencial para transformar suas trajetórias, destacando o impacto do projeto "Educar para Emancipar" no processo de alfabetização e desenvolvimento pessoal. Cada uma, em momentos diferentes, enfrentou dificuldades para estudar, conciliando as demandas do campo e da família, mas nunca perderam o desejo de aprender. A conexão entre essas histórias mostra como a educação foi além da aprendizagem formal, tornando-se uma construção de identidade e autonomia. O projeto também reforçou laços familiares, especialmente com Zilá e Sunamita ensinando sua mãe Natalice, em um momento de grande orgulho e emoção. A trajetória das três é um testemunho de que a educação é contínua e que nunca é tarde para recomeçar, resgatando sonhos e reafirmando a importância do conhecimento como forma de emancipação e liberdade.

Neste capítulo, apresentarei de forma geral as trajetórias de Natalice, Zilá e Sunamita a partir de narrativas delas próprias e também de Talita e Maria, suas irmãs que também foram entrevistadas.

4.1. A mudança de Minas Gerais para a cidade do Rio de Janeiro

Tudo começa aos seis anos de idade com a sua vinda de Rio Doce no ano de 1949, uma cidade do estado de Minas Gerais, junto com os seus pais e seus quatro irmãos tendo o Rio de Janeiro como destino. Foram três dias de viagem em um trem Maria Fumaça. Minha avó, Natalice, conta que passou os três dias comendo farofa e frango que minha bisavó tinha preparado para eles. Admito que esse momento relembrando as suas memórias podemos cair na gargalhada com esse resgate da galinha com farofa pelo simples motivo que, depois dela ter passado por tantos problemas e dificuldades, conseguiu

alcançar uma vida boa e hoje vive muito bem. Ela conta que eram cinco irmãos contando com ela, Natalice: Acácio, já falecido, Genir que também é falecida, Talita e Maria. Assim que chegaram no Rio de Janeiro ficaram sem paradeiro, morando na Penha, depois em Vigário Geral e por fim vieram parar em Jaceruba.

Talita, irmã de Natalice, relembra a mudança da sua família de raízes em Minas Gerais para o Rio de Janeiro:

Meus pais falavam que saímos de lá e nos mudamos para a Vila da Penha, naquele morro doido. Depois, fomos para Vigário Geral, onde ficamos por um tempo até que papai resolveu comprar um sítio em Jaceruba (Talita).

No decorrer da entrevista minha avó relembra muitas coisas que passou na sua cidade natal, Rio Doce em Minas Gerais. Enquanto estávamos conversando e comendo pepino com sal ela recorda que ainda pequena seu pai trabalhava na roça plantando arroz e que ela e o seu irmão Acácio pegavam uma faca e iam junto ao seu pai pegar os pepinos da roça e ficavam comendo juntos, enquanto o seu pai trabalhava. Nesse momento pude perceber que ela ficou bem emocionada ao lembrar dessa passagem da vida.

Outro resgate em suas memórias é que uma certa vez seu pai estava arando a terra com o boi em um lugar que estava com muita água e sua irmã Genir inventou de levar sua boneca de porcelana para brincar na roça e acabou deixando seu brinquedo cair perdendo então sua boneca.

Natalice também compartilha memórias da transição de Minas Gerais para o Rio de Janeiro, uma mudança que ocorreu quando ela tinha cerca de seis anos. Seu pai, que trabalhava como carpinteiro, buscava melhores oportunidades, já que em Minas ele conseguia apenas trabalho na lavoura. A mudança foi um choque cultural para a família. Ela descreve a casa que deixaram em Minas como bonita e estruturada, com varanda de madeira em contraste com a primeira casa no Rio que era simples e não possuía banheiro.: “Usávamos pinico no começo, mas com o tempo as coisas foram melhorando”, ela relembra.

A cidade de Rio Doce, localizada no estado de Minas Gerais, tem sua história diretamente ligada à construção da Estrada de Ferro Leopoldina. Sua origem remonta a 6 de setembro de 1886, quando foi inaugurada a estação

ferroviária que levou o nome de Rio Doce, em referência ao encontro dos rios do Carmo e Piranga, tradicionalmente considerado o ponto inicial do rio Doce. Antes da chegada dos trilhos, a localidade era conhecida como Perobas, devido à abundância dessa madeira na região. Desde sua fundação, a ferrovia teve papel fundamental no desenvolvimento local, facilitando a chegada de imigrantes — italianos, espanhóis, portugueses e libaneses — que contribuíram para a formação da comunidade. Muitas famílias de ferroviários estabeleceram-se na cidade, fortalecendo a identidade da região. O povoado cresceu, tornando-se Vila e, posteriormente, Distrito, pertencendo inicialmente a Mariana e, mais tarde, a Ponte Nova. Finalmente, em 3 de março de 1963, Rio Doce conquistou sua emancipação política, tornando-se município.

Essa trajetória histórica evidencia a relevância da ferrovia não apenas como um vetor de crescimento econômico, mas também como um elemento estruturante na vida das famílias que ali se fixaram, incluindo a de minha avó. O cotidiano dos moradores foi moldado pela dinâmica ferroviária e pela presença dos imigrantes, influenciando aspectos culturais, sociais e econômicos que ainda podem ser observados na cidade.

O pai de Natalice não chegou a trabalhar na ferrovia, mas foi lavrador por muitos anos, especialmente cultivando arroz e café. No Rio de Janeiro, o seu pai assumiu outras funções. Trabalhou como carpinteiro e pedreiro e, por um tempo, chegou a comprar e cuidar de um circo. Mas a ligação com a terra permaneceu firme. Continuou a plantar milho, banana, arroz e inhame.

Apesar das dificuldades iniciais, a família trouxe consigo as tradições mineiras, especialmente na alimentação. Natalice relembra: “Fazíamos angu, couve, canjiquinha, broa de milho. Bebíamos muito café e cozinhávamos galinha da roça com aipim e torresmo.” Natalice relembra, ainda, com carinho os momentos na cozinha, aprendendo com sua mãe desde os sete anos. A experiência culinária se tornou uma parte essencial de sua vida, e ela continua cozinhando até hoje, aos 81 anos.

Uma das tradições mais marcantes para Natalice era o preparo da broa de milho, que sua família fazia em Minas. Ela descreve o processo com detalhes: “Preparávamos a massa, colocávamos na panela, deixávamos em fogo brando na lenha e depois cobríamos com carvão e uma tampa para assar.

Ficava deliciosa!” Apesar de atualmente usar o fogão a gás, a memória desse preparo carrega o sabor e a simplicidade de suas origens.

Em Minas, a comida vai muito além da nutrição — ela é afeto, memória e encontro. Cada prato é um convite à partilha, um elo entre gerações e uma forma de celebrar a vida e honrar o legado dos antepassados. Foi a partir do século XVIII que a culinária mineira ganhou notoriedade no cenário nacional, especialmente pelo uso criativo de ingredientes locais como mandioca, milho, leite e carnes suínas e bovinas. Entre as iguarias mais emblemáticas estão o tutu com lombo de porco, a costelinha, o leitão à pururuca, a vaca atolada, o frango ao molho pardo com angu de fubá e o tradicional frango com quiabo ensopado — pratos que traduzem o sabor da história e da hospitalidade mineira.

Talita destaca que seu “pai gostava muito de canjiquinha, e nós mesmos moíamos o milho para fazer”. Ela enfatiza que a alimentação da família era simples, mas autêntica: “Comíamos canjiquinha, verduras e até rapadura que papai trazia de Minas.” Outra memória que lhe traz nostalgia são as broas feitas por sua mãe no forno a lenha: “Mamãe colocava brasa por cima e tampava para assar. Era uma delícia!”

4.1.2. A chegada e os primeiros anos em Jaceruba

A chegada a Jaceruba também foi marcada por desafios. “A casa onde moravam era simples, feita de estuque, com técnicas tradicionais da construção rural. “Era uma casa de estuque com arrepado”, relembra. Na casa antiga, as paredes eram feitas de estuque com arrepado, um tipo de reboco que, em vez de ficar lisinho, era deixado com a superfície áspera e marcada. Esse jeito de fazer dava mais firmeza às paredes e ajudava a segurar a pintura, além de ser muito comum nas construções do interior. Usavam cipó para amarrar a estrutura, e o barro era preparado à mão, jogado nas paredes e alisado com os dedos, no que chamavam de “barrear”. O chão era de terra batida, liso quando estava bem cuidado, mas com buracos que apareciam com o tempo. O telhado era feito de sapê. “Eu cortava o sapê, botava pra secar e fazia os molhinhos. Depois, ia arrumando no telhado, juntinho, para não passar água. E ficava

bom”, contou Natalice com orgulho. Não tinha móvel nenhum, tudo era no chão. As nossas camas eram de tarimba, todas feitas de madeira rústica.”

Na verdade, ela comenta que não havia quase nada dentro de casa no início, apenas o essencial para sobreviver. Essas camas de tarimba (FIGURA1) eram feitas de madeira, eram planas e bem duras; geralmente eram usadas em quartos onde os soldados dormiam.

Figura 1 Cama de tarimba.



Fonte: Google

Quando ela e a sua família chegaram em Jaceruba, não tinham nada plantado. A única coisa que tinham era o esforço do seu pai, que começou a limpar o local e organizar tudo. Aos poucos, eles começaram a plantar milho. Depois, eles escolhiam o milho seco e levavam para a cerâmica para trocar por fubá. Mais tarde, com o passar dos anos, começaram a plantar arroz também. Depois de um tempo, eles se mudaram para o lado da Lagoa do João Paulo, na beira da estrada de Japeri. Lá, o seu pai plantava muito arroz e inhame, sempre trabalhando duro para garantir o sustento da família.

Essa situação difícil marcou sua infância, mas Natalice também se lembra da fé inabalável de sua mãe:

Minha mãe sempre orava a Deus pedindo que nos desse uma casa para morar, em um lugar que tivesse bastante água para beber e tomar banho. Graças a Deus, viemos morar em Jaceruba, e aqui temos água com fartura (Natalice).

Assim que chegaram em Jaceruba, o pai de Natalice naquela época frequentava a casa de uma mulher que na região a chamavam de duquesa,

como mencionava a minha avó, a Duquesa, uma portuguesa, era dona da fazenda São Pedro, essa fazenda São Pedro era o nome do lugar que hoje é chamada de Jaceruba, dentre todas essas visitas o meu bisavô e a duquesa tornaram-se grandes amigos. Dito por dona Natalice que quando tinha seus dez anos de idade teve uma revolução em São Pedro, em que policiais em forma de capangas colocaram fogo nos sítios e nas fazendas destruindo toda produção que havia no local, montados em seus cavalos, para que nenhum fazendeiro ou produtor pudesse ter posse de suas terras. Por sorte, seu pai por ser amigo da duquesa não teve sua casa e terra queimadas, pois também foi feito por ele juntamente com a Duquesa um contrato no qual não foi dito, mas aqueles que não tinham o “privilégio” tiveram suas terras incendiadas assim como a de Antônio da Cruz, meu avô casado com dona Natalice. Essa é uma história contada pela minha avó e por vizinhos que sofreram a algum tempo atrás quando tentavam assustar os moradores locais. Não sabemos se havia envolvimento político, mas o que temos são relatos de pessoas que vivenciaram um pesadelo e que temem quando perguntamos mais detalhes dessa época.

A família da dona Natalice tinha uma vida muito sofrida. Além de ter que trabalhar na roça para produzir alimentos como aipim, banana e batata doce que eram vendidas nos armazéns e para os feirantes por senhor Belém, tinham que andar quilômetros para ter acesso ao armazém, pois em Jaceruba não havia. Até para estudar ela e seus irmãos tinham que andar a pé até o bairro Pedra Lisa que pertence a Japeri; ela lembra que sua trajetória para escola era muito difícil pois tinha que andar por 2 horas e ainda por cima ia para escola com muita fome.

O sítio onde Natalice mora atualmente tem uma história marcada por conflitos e superações. Ela explica que a área fazia parte da antiga Fazenda São Pedro e foi dividida entre os moradores que buscavam terra para trabalhar. “Deram pedaços de terra para cada um, e meu pai também recebeu um pedaço para plantar”, relembra. A posse das terras foi feita através de um contrato com a proprietária, conhecida como Duquesa, que já faleceu há muitos anos. No entanto, o acordo trouxe problemas. “Na época, começaram a colocar fogo nas casas. A nossa sorte foi que não queimaram a casa do meu pai, porque ele tinha um contrato com a Duquesa”, conta Natalice.

O sogro de Natalice, que morava no mesmo sítio onde ela vive hoje, acabou deixando a propriedade por causa dessas confusões. “Ele foi embora, deixou a terra jogada e não quis mais saber do lugar”, explica. Para evitar que as terras fossem perdidas, seu falecido esposo, Antônio, decidiu tomar conta da propriedade. “Depois das queimadas, ele fez um barraquinho na beira do rio. Ele dizia que usou folha de bananeira para tampar o barraco e até para dormir, porque a casa que o pai dele tinha construído foi destruída pelo fogo.”

Com muito esforço, Antônio começou a trabalhar no sítio e foi nesse período que ele e Natalice se aproximaram. “Nessa época, eu já estava na idade de casar. A gente começou a namorar, casamos, e até hoje eu moro aqui”, finaliza. O pai de Natalice, na época, comprou um sítio na parte de cima, que fica na Estrada da Polícia, hoje fica a ponte nova que atravessa para ir ao açude. Nesse lugar, ele plantava banana e milho, mas não chegou a cultivar muitas outras coisas nesse lugar. Depois de um tempo, ele vendeu esse sítio e comprou outro, que pertencia ao falecido João Sunga.

Antes de se casar, Natalice tomava conta da casa e dos irmãos mais novos. Cuidava da cozinha, lavava roupas no rio e preparava as refeições para os homens que trabalhavam na roça junto com seu pai. “Tomava conta da casa, tomava conta dos irmãos pequenos, cozinava para os homens que trabalhavam com meu pai”, relembra. Eram, ao todo, três homens na lida: os filhos Cássio (já falecido) e ela própria, além do cunhado Tiago Pedro. “Geni também ajudava. Os outros eram pequenos ainda e não trabalhavam.”

Natalice relembra com carinho as noites de sua infância. Quando sua mãe saía para ir à casa das vizinhas para “passear”, ela e os irmãos aproveitavam a luz da lua para se reunir e brincar de roda com as crianças das casas vizinhas. Entre as brincadeiras favoritas estavam “atirar o pau no gato” e “samba crioula”, uma tradição que, segundo ela, veio da Bahia. “Sempre que chegava à tardinha ou de noite, a gente fazia a roda e brincava com os vizinhos”, recorda com nostalgia. Apesar das dificuldades, havia momentos de alegria que Talita guarda com muito carinho,

Eu gostava muito quando a nossa falecida mãe contava histórias para a gente, a gente gostava muito de ouvir histórias e ela amava contar. Às vezes a minha mãe saía para passear à noite para ir na casa dos vizinhos que moravam perto e a gente ia na casa do vizinho junto com ela para ficar brincando de roda, era muito bom. Enquanto a

minha mãe ficava conversando com a dona da casa a gente ficava lá brincando de roda, brincava também de passar anel, como isso era bom. Eu me lembro que mamãe também comprava pano de saco branco que ela tingia e fazia as nossas roupas. Ela fazia vestido para a gente, daquele pano de saco branco ela tingia de azul ou então de rosa e ajeitava as nossas roupas (Talita).

Mas as manhãs traziam uma realidade diferente: o trabalho na roça e as tarefas de casa. O dia começava cedo, e ela precisava ajudar a família com as tarefas e atividades do campo. Ao ouvir essa frase da minha avó, compreendi que ela carregava mais do que a lembrança de um dia comum — ali estava a marca de uma infância que precisou amadurecer depressa. Enquanto muitas crianças acordavam para brincar, correr ou estudar, a rotina dela começava com o peso das obrigações. Era preciso lavar roupa no rio, cuidar dos irmãos menores, cozinhar para os homens da roça, plantar, capinar, colher. O amanhecer, para Natalice, não era sinônimo de leveza: era sinal de que o dever chamava, mais uma vez.

Ela não dizia isso em tom de lamento, mas havia algo de silencioso em sua fala, algo que me fazia enxergar como a infância lhe escapou pelas mãos, substituída por uma vida de responsabilidades. Por isso, quando adulta, ao se sentar e relembrar como era usar um caderno escolar, ela não apenas começava a aprender letras — ela reescrevia a própria história. Estudar, para ela, era um gesto de liberdade, quase uma reparação. Era como se, enfim, a menina que acordava cedo para trabalhar pudesse agora acordar para si mesma. E eu, como neta, carrego comigo o compromisso de narrar isso ao mundo.

Durante a entrevista, Talita comenta que sua irmã Natalice, desde muito jovem, assumia responsabilidades semelhantes às de uma mãe. Ela relembra como Natalice demonstrava extremo cuidado com os pertences da mãe e, quando necessário, repreendia os irmãos para que não mexessem nas coisas dela. Talita recorda, ainda, que, aos 16 anos, sua irmã Natalice começou a namorar Antônio Cruz, que mais tarde se tornaria seu cunhado. Natalice se casou ainda aos 16 anos e teve seu primeiro filho, Jonas, seguido de Janir, Maria e outros que eram Zilá, Isaac, Sunamita e Priscilia. Talita destaca que, após o nascimento de Maria, sua irmã também assumiu a responsabilidade de cuidar de Ana, sua sobrinha e filha de outra irmã, Genir. Dessa forma, Natalice

precisou criar simultaneamente dois bebês, conciliando essas obrigações com as demais responsabilidades familiares.

Além disso, Talita se recorda das longas caminhadas que a família fazia para participar dos cultos na igreja de Jaceruba. Sua família era de origem cristã, frequentava a Igreja Assembleia de Deus em Jaceruba, ela descreve que percorriam grandes distâncias a pé, enfrentando os obstáculos do caminho, mas nunca desistiam de seguir sua fé. Talita diz,

Eu me lembro que uma vez a gente encontrou uma manada de boi, encostamos no barranco, a gente era tudo pequenos, ficamos cheios de medo encostados no barranco esperando aquela boiada passar, e o meu pai lá tocando os bois pra gente conseguir passar e continuar nossa caminhada. Na volta da igreja voltávamos tarde para casa, não tinha vizinho por que eram poucas casas ainda em Jaceruba sabe, encontramos cobra no meio do caminho, e era umas cobras grandes que dava um medo que só vendo **TALITA**. Entrevista concedida a Kathleen Aguiar da Cruz de Lima. Jaceruba, [10/ 07/2025]

Talita frequentemente se recorda de episódios marcantes de sua infância, incluindo a rotina de trabalho e estudo dos irmãos mais velhos. Ela menciona que sua irmã Nezinha, e seu irmão mais velho, Acácio, costumavam ir à escola e, ao retornarem, levavam o milho para trocar por fubá no armazém. Entretanto, nem todas as memórias são leves ou felizes.

Natalice recorda com clareza um episódio marcante de sua vida: a febre malária que a acometeu, a seu irmão Acácio e a outra irmã. “Isso aconteceu assim que viemos de Vigário Geral e fomos morar em uma casinha simples na beira do rio”, relembra. O período foi difícil, e a febre demorou a passar. Na época, a família comprou um remédio chamado “alarem”, embora hoje ela já não tenha certeza do nome exato. “Tomávamos uns comprimidos margosos que eu não gostava nem um pouco”, comenta, fazendo uma pausa para refletir. Mas, com o tempo e muita luta, conseguiram superar a doença. “Graças a Deus, passou e ficamos bem”, completa com alívio. Sua irmã Talita também relembra um episódio difícil que a família enfrentou: a febre malária. Apesar de ser um tema delicado e triste, ela conta o seguinte:

A Nenzinha tinha tanta febre que ela estava delirando com a sandália na mão e ficava sacudindo a sandália pela casa. Aí todo mundo ficou espantado sem saber o que que estava acontecendo, mas graças a Deus que minha irmã sobreviveu e passamos por isso (**TALITA**. Entrevista concedida a Kathleen Aguiar da Cruz de Lima. Jaceruba, [10/ 07/2025]

De acordo com a sua irmã Maria, Natalice não teve uma infância como as outras crianças. Maria relata que:

Ela era a responsável por cuidar de nós, os nove irmãos, enquanto minha mãe saía para consultas médicas. Moramos inicialmente na Penha, depois mudamos para Vigário Geral e, por fim, fomos para Jaceruba. Em Jaceruba, vivíamos em um sítio isolado, sem nenhum vizinho por perto — apenas a nossa casa. Lá, Nenzinha trabalhou muito na roça: catava lenha, cortava arroz, socava arroz no pilão e soltava café

MARIA. Entrevista concedida a Kathleen Aguiar da Cruz de Lima. Jaceruba, [10/ 07/2025).

Já em Vigário Geral, as coisas também não eram fáceis, pois seu pai fazia o possível para que nunca ficassem sem comida. Sempre que ele deixava de trabalhar, comprava comida para casa. “Nunca passei necessidade, não”, relembra Natalice. Mas o lugar era difícil. Tinha uma área chamada Maloca onde o seu pai trabalhava, durante esse período. Natalice ficava em casa tomando conta de tudo. Na época, ela tinha apenas sete anos e foi com essa idade que aprendeu a cozinhar. A água era outro grande desafio para eles, como relembra Natalice:

A gente não tinha água e tinha que pegar em outro lugar. Pedíamos aos vizinhos que também não tinham muita água. Muitas vezes, precisávamos ir até o lado do Cordovil para buscar água. Era uma luta constante, pois ninguém queria ajudar. Eu tinha que carregar água na lata de dez litros, sendo tão nova. Era muito pesado

NATALICE. Entrevista concedida a Kathleen Aguiar da Cruz de Lima. Jaceruba, [10/ 07/2025

Outra lembrança que ela guardou de quando moravam em Vigário Geral é do trabalho do seu pai. Ele era pedreiro na cidade e, como o sonho de sua mãe era sair de lá, ele começou a juntar dinheiro. Com muito esforço, conseguiu comprar um sítiozinho na beira do rio, em Jaceruba, que hoje é onde fica a Estrada Polícia, para onde mudaram por volta de 1955.

Naquele período, todos os irmãos participavam do grupo infantil da Igreja Batista, que era frequentada pela família. Após essa fase, a mudança para Vigário Geral marcou uma nova etapa na vida de todos. Posteriormente, o pai

decidiu adquirir um sítio em uma localidade isolada, o que, segundo Talita, transformou a rotina da família:

Meu pai inventou de comprar um sítio em Jaceruba, que ficava na ponte de cimento que vai para o Açude. Moramos ali por um bom tempo. Minha irmã Nenzinha sempre cuidando da gente por que a mamãe saía e ela que ficava tomando conta da gente dentro de casa
TALITA. Entrevista concedida a Kathleen Aguiar da Cruz de Lima. Jaceruba, [10/ 07/2025]

Maria relembra como a casa em Jaceruba ficava em um sítio isolado, sem vizinhos por perto. “Só tinha a nossa casa por ali”, explica, ressaltando o isolamento da família. Além dessas tarefas, Nenzinha, ainda muito jovem, enfrentava uma rotina intensa: lavava e passava roupa com um ferro de carvão, buscava lenha e carregava latas de 20 litros de água na cabeça. Maria também comenta que, para estudar, sua irmã enfrentava grandes desafios. “Era um sacrifício imenso”, afirma. As distâncias eram longas, e as estradas, muitas vezes ruins e desertas, o que tornava o trajeto ainda mais difícil. Maria destaca que “Os meus irmãos mais velhos tinham medo de andar pela estrada, porque tinham bois soltos no caminho, e ela não encontrava ninguém. Esse medo era constante, mas Nenzinha não desistia”

Segundo Maria, apesar de todas as adversidades, Nenzinha demonstrou uma força impressionante ao longo de sua infância. “Ela cuidava de todos nós e ainda ajudava a manter a casa e a roça funcionando”, destaca Maria, admirada pela dedicação da irmã. Embora sua infância tenha sido muito diferente da de outras crianças, ela foi marcada por uma profunda coragem, determinação e um amor incondicional pela família. Maria completa:

Eu vim de lá com 10 meses, me lembro que passamos por muitas dificuldades. O papai trabalhava, e ia pra casa de 8 a 8 dias, aí a gente passava falta das coisas e só quando ele chegava que tinha compra pra dentro de casa. Os únicos momentos alegres que eu me lembro era de quando a gente ia pra igreja e pro colégio. Uma outra lembrança muito boa era quando mamãe fazia uma broa pra gente comer, que delícia que era esse bolo.

MARIA. Entrevista concedida a Kathleen Aguiar da Cruz de Lima. Jaceruba, [10/ 07/2025]

Talita relembra com carinho de sua irmã Natalice, carinhosamente chamada de Nenzinha, que desde muito cedo assumiu responsabilidades em

casa. Ela conta que, com apenas sete anos, Nenzinha começou a aprender a cozinhar. Entre as memórias de infância, Talita destaca um episódio curioso: “Me lembro de uma vez que ela quis furar a minha orelha, e quase que eu perco a orelha! Eu tinha uns cinco anos, quase seis, e ela devia ter uns nove” (Talita).

4.1.3. Memórias de infância na escola

Natalice conta que não se lembra de ter sofrido muito racismo durante a vida, mas alguns episódios ficaram marcados. Na escola, quando havia brigas, algumas crianças começavam a chamá-la de “macaca”. Naquela época, ela e os irmãos enfrentavam o racismo sem sequer entender bem o que era. “A gente tentava se defender como podia e não se importava muito com essas ofensas”, reflete. Natalice, minha avó, relembra sua trajetória de alfabetização na escola de Pedra Lisa marcada por dificuldades e superações. Ela conta que começou a aprender a ler e escrever aos 8 anos, quando estava na “série B”. Entretanto, devido às necessidades da família, seu pai, que dependia de ajuda na plantação, precisou tirá-la da escola. “Minha irmã Geni passou de série enquanto eu não consegui”, relembra. Por conta disso, ficou sem estudar por um período significativo, até conseguir ingressar novamente na “série A”. O aprendizado inicial era básico e restrito à montagem das letras, o que limitava seu progresso escolar. Naquela época as classes eram divididas em série A e série B, onde na A eram alunos com pouco letramento e no B os alunos já estavam um pouco mais avançados; Aos 12 anos ela e sua irmã Genir passam a estudar na escola de Jaceruba; naquela época havia série A e B então minha avó se recorda que sua irmã por ter mais facilidade com os estudos ficou na série A e minha avó na série B. Infelizmente ela não conseguiu terminar os seus estudos porque seu pai determinou sair da escola para que ela ajudasse em casa. Assim, aos 14 anos ela parou os estudos e foi para roça ajudar a catar arroz, plantar inhame, dentre outras tarefas. Minha avó disse que era uma luta e não tinha como estudar, ela só retorna os estudos quando tinha 63 anos no projeto Educar para Emancipar e então retoma sua alfabetização incompleta.

Ao lembrar o período em que estudou em Pedra Lisa, um bairro que pertence a cidade de Japeri, Natalice menciona as condições adversas enfrentadas por ela e seus irmãos, Geni e Acácio. Sem transporte escolar,

caminhavam cerca de duas horas para chegar à escola, enfrentando tanto o sol escaldante quanto as chuvas fortes. Além disso, não havia merenda escolar: “Ter que estudar com fome e cansada desanimava muito a gente”, explica.

Quando Natalice estudava em Pedra Lisa, a rotina era muito difícil. Ela e os seus irmãos iam a pé e voltava a pé, sempre sob o sol quente. Não tinha merenda e nem dinheiro para comprar nada. “A gente passava uma fome que só Jesus”, relembra Natalice, enfatizando as dificuldades do período escolar. Ela começou a estudar em Pedra Lisa com cerca de oito ou nove anos. Mais tarde, foi estudar em Jaceruba, onde iniciou os estudos com 12 anos. “Eu me lembro até do nome da professora de lá, ela se chamava Josefa.”

Outro fator desmotivador era a ausência frequente da professora, que morava longe, em Nova Iguaçu, e tinha dificuldades para chegar à escola regularmente. O ensino era muito precário, e a gente nem esperava aprender muito”, comenta Natalice. No entanto, mesmo diante dessas limitações, Natalice encontrava motivação na leitura da Bíblia. Meu sonho era entender os capítulos e aprender mais sobre eles. Isso me motivava a continuar, relata Natalice.

Natalice destaca que, mesmo diante das adversidades, nunca perdeu a vontade de aprender. Para ela, a educação é um instrumento de emancipação e transformação. “Estudar é algo libertador”, afirma. Hoje, ela incentiva quem tem a oportunidade a não desistir, reforçando que aprender a ler, escrever e compreender o mundo é um direito fundamental e uma conquista que pode transformar vidas. Sempre que Natalice diz que “estudar é algo libertador”, percebo que há muito mais nessa frase do que o sentido imediato das palavras. Ela carrega um mundo dentro dessa afirmação. E quando olho para a trajetória dela, entendo exatamente o que quer dizer. Estudar, para ela, foi uma forma de abrir as janelas de um mundo que antes parecia fechado. Um mundo onde as palavras escapavam, onde a assinatura era apenas um sonho, e o nome escrito por ela mesma parecia um luxo distante.

4.1.4. O casamento na adolescência

Foi em Jaceruba que Natalice conheceu o seu falecido esposo, Antônio. Na época, ela tinha entre 15 e 16 anos. Ele, por sua vez, tinha 20 e dizia que, se chegasse aos 21 anos sem casar, não ia casar mais. Foi então que eles começaram a namorar. O namoro foi curto, porque o seu pai quis que o casamento acontecesse depois de apenas oito meses.

Antônio vinha de Engenheiro Pedreira para trabalhar no sítio dos pais dele, ainda garoto. Depois, ele passou a ajudar o seu pai, que o convidou para trabalhar no sítio. E foi assim que nossos caminhos se cruzaram. Foi trabalhando junto com a família de Natalice que ela conheceu o Antônio.

4.1.5. O trabalho como agricultora

No ano de 1960, dona Natalice se casou, teve sete filhos e, juntos plantavam batata doce, aipim, banana, quiabo, jiló, berinjela e maxixe e tudo isso era vendido para os Centrais de Abastecimento do Estado do Rio de Janeiro (CEASA). Os alimentos eram buscados toda semana, então a produção era bem cansativa, mas meus avós tinham a ajuda de seus filhos. Todos os dias pela manhã, meus tios saíam para estudar em Pedra Lisa (a mesma escola que minha avó estudou) e como dona Natalice todos eles iam e voltavam a pé da escola e assim que chegavam à casa nem bem comiam e já iam para ajudar seus pais a arrancar aipim, lavar batata e até mesmo capinar o sítio.

Com o falecimento de seu esposo Antônio, dona Natalice teve que continuar com as produções no sítio, se tornando então a provedora da família. Produziu aipim, bananas e laranjas fornecendo para sacolões e feiras como, por exemplo, feira de Belford Roxo. Em 2002, Natalice começou a fazer parte da Associação de produtores. E em 2009, recebeu ajuda da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER) com insumos como calcário e adubo para o cultivo da banana, sendo essa a única vez que teve ajuda e até hoje, aos 81 anos, continua trabalhando como produtora tendo como uma das rendas pela qual vive.

4.1.6. A leitura e a escrita na velhice

Ao aprender a ler e a escrever — mesmo depois de adulta, mesmo depois de ter criado filhos e enfrentado as durezas da vida no campo — minha

avó descobriu uma liberdade que não está nas estradas de asfalto, mas nas páginas de um caderno. Uma liberdade que permite ler a bula de um remédio, escrever uma carta, entender uma placa. Pequenos gestos que, para muitos, passam despercebidos, mas para ela significam autonomia, voz e dignidade.

Talvez por isso, quando fala sobre estudar, seus olhos brilham. Porque agora ela não depende mais do outro para traduzir o mundo. Agora ela compreende coisas que não compreendia antes — e ampliar suas compreensões, para quem passou a vida silenciada em muitos aspectos, é um ato de resistência. É nesse ponto que percebo o quanto o conhecimento foi um instrumento de emancipação em sua história. Não apenas por ter aprendido a ler e escrever, mas por ter conquistado o direito de ser autora da própria vida. Natalice comenta novamente,

Porque estudar me tirou da escuridão. Por muito tempo, eu dependia dos outros para tudo: pra ler uma receita médica, pra entender um papel, pra escrever o meu nome. Eu não precisava mais pedir, nem ter vergonha de não saber. Era como se cada palavra que eu aprendia me devolvesse um pedaço de mim. Hoje eu posso ler a Bíblia sozinha, entender uma receita, ajudar uma neta com a tarefa... É isso que me faz dizer que estudar é libertador. Porque a gente para de depender, passa a entender, e se sente mais gente. Com coragem, com voz, com valor.”

NATALICE. Entrevista concedida a Kathleen Aguiar da Cruz de Lima. Jaceruba, [20/ 05/2025]

Quando minha avó diz que “estudar me tirou da escuridão”, ela não está se referindo apenas à ausência de leitura e escrita, mas a uma escuridão simbolicamente construída pela sociedade, que por muito tempo associou o analfabetismo à incapacidade e à dependência. Essa visão, enraizada historicamente, produziu a ideia de que só o alfabetizado é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele. No entanto, minha avó — mulher que trabalhou na roça, criou os filhos, sustentou a casa e enfrentou inúmeras adversidades — sempre teve sua própria forma de sabedoria, autonomia e leitura de mundo. O que a alfabetização lhe trouxe, portanto, não foi a descoberta de um valor que já não existia, mas o reconhecimento social de uma dignidade que sempre foi sua. Ao aprender a ler e escrever, ela passou a ocupar novos espaços simbólicos, antes negados pela estrutura social, e a exercer sua voz com maior segurança e visibilidade. Cada palavra aprendida

não criou nela a autonomia, mas ampliou sua possibilidade de expressar o que já compreendia. Quando afirma que agora tem “coragem, voz e valor”, Natalice não está conquistando algo inédito, mas reafirmando, pela escrita, o que sua trajetória de vida já vinha demonstrando: a força, a resistência e a sabedoria de uma mulher que sempre soube ler o mundo com os olhos da experiência e da luta. A imagem retrata **Dona Natalice (Figura 2)**, uma mulher cuja trajetória de vida está intrinsecamente ligada ao campo e à agricultura familiar. Com um sorriso sereno e olhar expressivo, ela se encontra em meio à terra que a sustentou por décadas, evidenciando sua relação profunda com a natureza e o trabalho rural. Seus pés descalços sobre o solo reforçam essa conexão, simbolizando uma vida inteira dedicada ao cultivo da terra, ao sustento da família e à resistência dos trabalhadores do campo.

Ao fundo, as montanhas formam um cenário que acompanha sua jornada desde a infância, quando, ainda menina, chegou a Jaceruba com sua família, vinda de Minas Gerais. A vegetação ao seu redor, composta por plantas nativas e restos de cultivo, remete ao trabalho árduo de uma agricultora que, mesmo diante das dificuldades impostas pela vida no campo, sempre encontrou força para seguir em frente.

Essa imagem sintetiza muito do que sua história representa: resistência, pertencimento e luta pela dignidade dos povos do campo. Mais do que um simples registro fotográfico, trata-se de um documento visual que carrega memórias e simboliza a força das mulheres agricultoras, que, como Dona Natalice, construíram suas vidas através do trabalho, da resiliência e da transmissão de saberes entre gerações.

Figura 2 Dona Natalice apresentando o seu sítio.



Jaceruba/ Japeri. 2020

Por viver da agricultura e ter que cuidar dos sete filhos, precisou largar os estudos para se dedicar ao sítio e a família, por isso não sabia ler nem escrever. Duas de suas filhas Zilá e Sunamita se formaram e se tornaram professoras, o que foi uma gratificação para dona Natalice.

A verdadeira transformação ocorreu 66 anos depois, por meio do *Projeto Educar para Emancipar*. Segundo Natalice, esse projeto foi um divisor de águas: “Foi nele que realmente consegui avançar. Apreendi a ler e escrever corretamente, melhorei minha letra e desenvolvi minha leitura. Foi um grande marco na minha vida.” O projeto educar para emancipar aconteceu em Jaceruba na igreja Ministério Palavra de Vida, as aulas aconteciam no anexo da igreja. O material didático era desenvolvido pelas professoras, pelo fato de não terem recebido o material, durante as aulas as professoras faziam algumas pausas para que os alunos pudessem comer, alguns alunos iam a pé para o local, outros iam de carona com a professora Sunamita e alguns iam de bicicleta. Apesar do fim do projeto, ela relata que até hoje muitos moradores da sua rua se lembram dele e lamentam a falta de iniciativas como essa, que ofereciam oportunidade de estudo a quem não teve acesso na infância e na juventude.

O projeto Educar para Emancipar surgiu em 2010 por iniciativa do MST junto com a UFRRJ de alfabetizar pessoas nas regiões do campo e Jaceruba foi um dos lugares privilegiados por participar, pois o foco do projeto era em áreas rurais e do campo. Sua maior motivação nesse projeto era ter suas duas filhas como suas professoras. Nesta imagem (Figura 3), vemos Dona Natalice ao centro, cercada por suas filhas, Zilá e Sunamita, sob a sombra de uma árvore, em um ambiente que remete ao campo e à natureza, elementos fundamentais na história dessa família.

Figura 3 Foto de Dona Natalice junto com suas duas filhas professoras. Projeto Educar para Emancipar.



Jaceruba-Japeri. 2023

A fotografia expressa muito mais do que um simples registro familiar: ela simboliza a continuidade de gerações de mulheres que, apesar das dificuldades impostas pela vida no campo, se fortaleceram através da educação, do trabalho e do amor à terra.

Dona Natalice, vestindo uma blusa florida e uma saia longa, transmite a serenidade e a força de uma mulher que dedicou a vida à agricultura e à família. Seu semblante revela não apenas o orgulho de suas filhas, mas também a importância do conhecimento e da emancipação que a educação proporcionou à sua trajetória. A experiência dela no projeto Educar para Emancipar, onde foi alfabetizada pelas próprias filhas, é um dos marcos dessa história,

representando o poder transformador da educação e da luta dos povos do campo pelo direito ao aprendizado.

Ao seu lado, suas filhas, Zilá e Sunamita, vestidas de verde, refletem essa continuidade e o legado deixado por sua mãe. Como professoras e educadoras, elas carregam consigo o compromisso de ensinar e transformar vidas, assim como fizeram ao ensinar a própria mãe a ler e escrever. Seus sorrisos e posturas mostram a cumplicidade e a admiração entre elas, reforçando os laços familiares que vão além do vínculo de sangue, construindo uma narrativa de resistência e empoderamento feminino no campo.

O cenário natural ao fundo, com árvores e plantações, remete ao espaço que moldou a identidade dessa família, um lugar de trabalho árduo, mas também de pertencimento e luta. Mais do que uma foto, esta imagem ilustra a relação entre memória, educação e ancestralidade, elementos que permeiam esta pesquisa e reforçam a importância de contar essas histórias no contexto acadêmico.

Imaginem o tamanho do seu orgulho! Suas filhas ensinando-a a escrever, a ler, a fazer conta e a interpretar textos foi a maior inspiração para estar no projeto. Dona Natalice diz que quando olhava para suas filhas e via onde elas conseguiram chegar, a fez ter uma satisfação e não ter um pinga de arrependimento em ter parado os estudos.

Dona Natalice, minha avó, também narra que no final das aulas, os alunos que participavam do projeto levavam lanches para comerem todos juntos e, por curiosidade indaguei dona Natalice sobre seus momentos marcantes nas aulas e é claro que ela comentou sobre os lanches. Ela disse que era muito divertido esses momentos. Todos na sala combinavam de levar pratos diferentes, alguns traziam tapioca, cuscuz, bolo de aipim, cachorro-quente, suco de cupuaçu, doce de banana dentre muitas outras guloseimas. Era uma festa tudo isso! Ela contava tudo isso com muita gargalhada, quando todos se juntavam, contavam muitas histórias engraçadas. Aliás, a maioria dos alunos eram vizinhos muito próximos, então além de serem colegas de turma eram amigos de longas datas.

Dona Natalice, com certa tristeza, comentou sobre o término do projeto, pois, infelizmente o projeto não teve continuidade no local. Perguntei Dona Natalice e suas filhas, mas elas não souberam, dizer o motivo do término, mas

minha avó disse que queria ter tido mais conhecimento e achava que o projeto precisava continuar. Estar reunida com mulheres que pararam sua vida para se doarem às suas famílias e ao trabalho duro na terra era uma de suas grandes realizações, pois ali ela via que suas amigas de longa data estavam realizando o sonho de poder viver a sensação de pequenas adolescentes sentadas à mesa com seu caderno simples e seu lápis escrevendo e aprendendo novamente como era ler e escrever.

Além do projeto ter a metodologia de conhecer as letras e números, buscou trazer a realidade do território. Sendo assim, devido os alunos, em sua maioria, serem católicos ou evangélicos, trechos da bíblia foram utilizados na alfabetização. Considerando também que o sonho de alguns destes alunos era aprender a ler a bíblia.

Com o privilégio por ser neta de uma das alunas do projeto, pude entrevistar e recordar memórias lindas dessa vivência incrível. Natalice, minha avó, disse que participar desse projeto foi muito importante para zona rural, ela aprendeu a escrever melhor, pois ela só sabia escrever muito mal, o seu nome. O projeto Educar para Emancipar fez com que ela passasse a conhecer mais as letras, surgiu nela um desejo de aprender mais e mais sobretudo que as professoras lhe ensinavam.

Conhecer a realidade dos alunos e do bairro é fundamental para poder planejar atividades de acordo com o público-alvo. Além disso, para um contato/aproximação maior com o público a ser trabalhado, deve haver o diálogo com alunos para que se tenha uma compreensão maior do que de fato eles precisam e dar um direcionamento ao trabalho. É importante o aprendizado a partir da realidade do aluno, pois este consegue contextualizar e aprender melhor.

A partir dos conhecimentos de Paulo Freire (1983), a construção do conhecimento vem da realidade social do aluno e a dimensão cultural do indivíduo está associada diretamente na capacidade de se aprimorar. Freire ensina que a relação do diálogo entre professor e aluno é o caminho indispensável para o conhecimento social e através disso conseguimos ter uma dimensão de estudo do aluno. O diálogo serve para gerir um contato e articular conhecimentos entre ambas as partes, seu fundamento se relaciona com isso, pois todos tem o direito de falar como o de ouvir.

No projeto Educar para Emancipar, as duas professoras trabalhavam com essas perspectivas, pois, elas sabiam que era preciso reconhecer os alunos como sujeitos no processo de educação, principalmente por saberem a realidade de cada um e, por isso, usaram de forma clara a dialogicidade com todos. Isto significa, o que afirma Freire (1983, p. 33.): “a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador, e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra” (FREIRE, 1983, p. 33.)

4.2. Zilá Aguiar da Cruz

Aqui iniciamos a história de uma grande mulher: minha mãe. Filha dos agricultores Antônio da Cruz e Natalice Rosa de Aguiar Cruz, nascida no município de Nova Iguaçu e moradora do sítio Boa Esperança. Zilá foi criada na agricultura, ajudando os pais junto com seus seis irmãos, pois era da plantação no sítio que a família tirava seu sustento.

Desde os sete anos, Zilá já ajudava na roça com plantações e capinas. Sua infância foi vivida no campo, entre brincadeiras simples, a rigidez dos pais e a dureza do trabalho. Crescer na roça foi, para ela, uma experiência marcada por uma mistura de inocência, esforço e fartura. Em sua narrativa, emergem as paisagens da vida rural: o trajeto a pé até a fazenda para buscar leite, as brincadeiras com os irmãos e vizinhos, a falta de energia elétrica e os pernilongos que atormentavam as noites. Apesar da pobreza, havia alegria. “A infância foi muito boa, muitos momentos de alegria, muitas brincadeiras boas, visitas”, recorda.

A vida no sítio era restrita, centrada na igreja, na escola e no trabalho. Zilá se lembra do uso da carroça e da bicicleta como meios de transporte e da simplicidade de um tempo que, segundo suas palavras, “jamais vai voltar”. Desde cedo, ajudava os pais nas tarefas do campo. A rotina era dividida entre os estudos e o trabalho na lavoura. “Se estudasse de manhã, trabalhava à tarde; se estudasse de tarde, trabalhava de manhã”, relembra. As noites, muitas vezes, se estendiam na lavagem de batatas-doces para que fossem enviadas ao CEASA, além do cuidado com criações de galinhas e porcos. “Era uma época de fartura. Viver na roça era comer do que se colhia.”

Sua rotina também incluía atividades como capinar, plantar e até mesmo escrever o CNPJ nas caixas de mercadorias destinadas ao CEASA. Ela se recorda com detalhes das longas caminhadas até a escola: era preciso andar por cerca de 1h30, e durante esse percurso, junto com os irmãos e amigos, aproveitavam para entrar discretamente em sítios e pegar alguma frutinha para comer pelo caminho. A trajetória escolar de Zilá guarda semelhanças com a de sua mãe, já que ambas precisavam caminhar por horas até a escola e enfrentavam a fome durante o percurso.

4.2.1. A escolarização de Zilá

Zilá iniciou seus estudos na Escola de Pedra Lisa, onde cursou da 1ª à 4ª série. Naquela época, não havia linha de ônibus na localidade e seu único meio de transporte era uma bicicleta. Após concluir o primário, passou a estudar no entro de Engenheiro Pedreira, na Escola Municipal Bernardino de Melo, onde cursou da 5ª à 8ª série. Ela relembra que levava cerca de 1h40 para ir de bicicleta de Jaceruba até a escola. Mesmo com todas as dificuldades, não desistiu.

Apesar de todo o esforço em manter os estudos, Zilá também enfrentava a resistência do pai, que preferia que ela ajudasse na lavoura. Mesmo assim, determinada a conquistar uma nova realidade, decidiu continuar seus estudos. Fez o curso de formação de professores na Escola Estadual Prefeito Luiz Guimarães, em Queimados, e concluiu o curso em 1994. Pouco tempo depois, foi aprovada em concurso público para o cargo de professora de biologia no município de Japeri, dando início a uma trajetória profissional marcada por compromisso e transformação social.

A escolarização formal também marcou profundamente a trajetória de Zilá. Ela iniciou seus estudos na Escola de Pedra Lisa, onde as práticas pedagógicas eram bastante rígidas. “Fiquei muito de castigo, naquela época ainda ficava de joelho em carço de milho”, conta. Apesar da disciplina severa, guarda boas lembranças das professoras e das diretoras que passaram por ali.

Mais tarde, estudou no Colégio Bernardino de Melo e depois no Colégio Luiz Guimarães, em Queimados, onde concluiu o curso normal. Foi já grávida de quatro meses que iniciou a faculdade. Os desafios dessa fase foram

inúmeros. Viajando diariamente até Duque de Caxias, enfrentava o cansaço, a distância e as dificuldades da maternidade. “Foi um sacrifício bom que eu fiz para mim, para minha filha”, relembra. Mesmo após o nascimento de Kathleen, permaneceu firme no propósito de concluir a graduação. “Deixava mamadeira, tirava leite, deixava pra menina dar ela à noite... foi uma luta, mas foi vencida”. Seu compromisso com a educação manteve-se inabalável mesmo diante das adversidades.

4.2.2. Atuação docente e na gestão escolar

Zilá sempre demonstrou um forte comprometimento com a dimensão social de sua atuação, dedicando-se a iniciativas que iam além da sala de aula. Sua preocupação com o bem-estar e o desenvolvimento das pessoas da comunidade era evidente em cada projeto que ela abraçava. Desde cedo, buscava maneiras de contribuir para a transformação social, participando ativamente de projetos voltados à educação no campo e à inclusão social.

Um exemplo marcante de seu engajamento foi a criação de um espaço no galpão do sítio onde morava para alfabetizar crianças carentes que não tinham acesso à escola. Na época, ela tinha apenas 17 anos. Essa ação reflete seu senso de responsabilidade para com a comunidade, sua sensibilidade diante das desigualdades e sua capacidade de mobilizar recursos e esforços para promover mudanças.

Além de atuar em sala de aula e em projetos sociais, Zilá também exerceu a função de diretora em escolas municipais de Japeri. Sua primeira atuação como gestora foi justamente na Escola Municipal de Pedra Lisa — a mesma onde estudou na infância e que mais tarde também acolheu sua filha. Durante a entrevista, ela relembrou com emoção a trajetória como diretora, que teve início em 2001 e trouxe desafios inesperados. “Eu já tinha experiência de sala de aula, mas não como gestora. É muito diferente lidar com situações difíceis e tomar decisões que impactam toda a escola”, explicou. No entanto, com o tempo, foi adquirindo segurança e aprendendo a conduzir sua nova função. “Depois que peguei o jeito, tudo começou a fluir”, acrescentou.

Ao longo dos anos, as responsabilidades aumentaram, mas também surgiram oportunidades. Zilá chegou a dirigir três escolas e, em todas elas,

conseguiu desenvolver projetos e promover um trabalho significativo dentro das comunidades em que atuou. Foi uma experiência gratificante. “Sempre lutei por uma educação justa”, afirmou. Para ela, justiça social significa garantir que cada sujeito inclua seu processo educativo em condições equânimes, respeitando suas singularidades e os desafios impostos por contextos de desigualdade.

Em sua atuação como gestora, buscava minimizar as distâncias entre os alunos da zona rural e os recursos disponíveis nas escolas da cidade. Mobilizava a comunidade, fortalecia vínculos e criava alternativas possíveis, mesmo diante das limitações estruturais. Para Zilá, o papel da direção escolar ia muito além das responsabilidades administrativas. Ser diretora significava estar atenta às demandas da comunidade, compreender os desafios enfrentados pelos alunos dentro e fora da escola e buscar, com criatividade e sensibilidade, caminhos para garantir o acesso, a permanência e o aprendizado.

Sua trajetória como diretora foi marcada por um compromisso diário com a transformação da realidade educacional. Ela acreditava na escola como um espaço de acolhimento, escuta e participação. Por isso, fazia questão de fortalecer os vínculos entre escola e comunidade, desenvolvendo projetos que envolviam as famílias, promovendo ações sociais e culturais e incentivando os alunos a se expressarem por meio da arte, do teatro e da reflexão sobre temas relevantes, como o combate às drogas.

A experiência como gestora foi também um processo contínuo de aprendizado. Ao longo dos anos, Zilá aprendeu a tomar decisões difíceis, a lidar com situações complexas e a manter o equilíbrio entre o cuidado com os aspectos pedagógicos e a gestão institucional. Sua trajetória reflete um profundo compromisso com a educação pública como instrumento de transformação social — uma missão que ela abraçou com coragem, sensibilidade e dedicação.

Figura 4 Professora Zilá na Escola Municipal de Pedra Lisa quando era diretora. Japeri. 2024.



Foto cedida pela professora Zilá

Zilá está de braços abertos (FIGURA 4), de mãos dadas com os alunos, no centro da roda, sorrindo. Há algo de profundamente simbólico nesse gesto. Ela não está acima das crianças, nem distante. Está com elas, ao lado delas, ocupando o mesmo chão onde um dia foi aluna. Seu corpo transmite acolhimento, liderança e amor pela educação. A quadra que antes era cenário das suas próprias memórias escolares agora se transforma em palco da sua atuação como diretora, conduzindo as novas gerações com sensibilidade e escuta. A leveza no rosto dela, o movimento coletivo das crianças e o ambiente escolar com a palavra “cantina” ao fundo revelam mais do que uma simples atividade. Revelam uma educação que pulsa com afeto, uma gestão que acredita na proximidade e no vínculo. Não há barreiras visíveis entre a autoridade e a infância — o que existe é um elo. É como se o tempo tivesse costurado, com firmeza e delicadeza, a história de uma menina da roça que caminhava até a escola com os pés no chão e fome no estômago... e a de uma mulher que retorna ao mesmo espaço com firmeza no olhar e as mãos estendidas para os que vieram depois dela. Uma educadora que, ao retornar à escola onde tudo começou, não só honrou sua própria história, mas também abriu caminhos para outras histórias florescerem.

Figura 5 Professora Zilá na Escola Municipal de Pedra Lisa quando era diretora. Japeri. 2024.



Foto cedida pela professora Zilá

Na imagem (FIGURA 5), o mural ao fundo celebra a data: “Feliz Dia das Crianças” decorado com personagens infantis e cores vibrantes. E à frente dele, um mar de pequenos rostos expressando alegria, liberdade e pertencimento. Em meio a eles, está minha mãe. Vestida com simplicidade e com aquele mesmo olhar de firmeza doce que a guiou desde menina, ela está cercada por alunos e colegas de trabalho, muitos dos quais também vieram da roça, também enfrentaram os mesmos caminhos de terra batida para estudar.

É impossível olhar para essa foto e não sentir o calor de uma escola viva, onde as relações se constroem com afeto e presença. Aquela cantina ao fundo, o quadro negro enfeitado, os uniformes brancos manchados de sol e movimento tudo isso conta uma história que é muito maior do que um evento escolar. É uma história de retorno, de raízes e de florescimento. Minha mãe, agora adulta, se tornou diretora justamente no lugar onde aprendeu a escrever as primeiras letras. E naquele dia, ao ver tantas crianças celebrando a infância, ela também celebrava silenciosamente sua própria vitória. Porque educar, para ela, nunca foi apenas ensinar conteúdo. Foi e sempre será um gesto de amor e compromisso com a transformação da vida, começando pela vida das crianças da roça que, como ela, sonham com um futuro onde a escola é abrigo, impulso e esperança.

4.2.3. Atuação no projeto *Educar para Emancipar*

Desde sempre, Zilá demonstrou interesse em ajudar o próximo, o que a motivava a participar de diversos projetos sociais e educacionais. Um desses projetos foi o *Educar para Emancipar*, iniciativa voltada à Educação no Campo, promovida pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Sobre essa vivência, ela comenta:

Foi muito gratificante ver os alunos com idades bem avançadas querendo aprender a ler e a escrever para fazer a leitura da Bíblia. Eu via o esforço dos alunos que vinham a pé para o espaço para aprenderem e a realizarem o sonho de escrever e ler. Isso me motivava tanto que não me importava muito com as limitações

ZILÁ. Entrevista concedida a Kathleen Aguiar da Cruz de Lima. Jaceruba, (10/ 05/2025)

A experiência como alfabetizadora no projeto foi relatada por ela com emoção e entusiasmo. Segundo Zilá:

Iniciei o projeto Jovens e Adultos em Assentamentos Rurais do Estado do Rio de Janeiro, *Educar para Emancipar*, em 2011. Foi uma experiência diferente e muito emocionante. Apesar de trabalhar com ensino fundamental e médio, atuar com o público do EJA foi muito emotivo e novo, pois a faixa etária variava a partir dos 30 anos de idade aos 78 anos. E sabemos que, com essa faixa etária, o educador aprende mais do que ensina. Os alunos tinham muita vontade e interesse de aprender, não faltavam às aulas e, em todas as sextas-feiras, os próprios alunos organizavam um lanche compartilhado para interagir e se divertir, ou seja, sair um pouco da rotina deles. O projeto dava todo apoio com material pedagógico, com visitas de coordenadores que acompanhavam o desenvolvimento da turma. Como o projeto acabou, muitos alunos ficaram tristes por não ter dado continuidade aos estudos. Ao ver minha filha dando essa continuidade em um projeto que iniciei anos atrás, me sinto muito orgulhosa e agradecida

ZILÁ. Entrevista concedida a Kathleen Aguiar da Cruz de Lima. Jaceruba, (10/ 05/2025)

Zilá destaca que o projeto *Educar para Emancipar* precisa ter continuidade e permanecer em localidades tão carentes como Jaceruba. Para ela, ver a motivação nos olhares de cada adulto e idoso era extremamente gratificante, tornando a atuação docente prazerosa mesmo diante das dificuldades enfrentadas:

A educação precisa ser para todos. Muitas dessas pessoas tiveram sua infância interrompida pelo trabalho no campo, o que as impossibilitou de ter um ensino completo. Dirigir ou ter que enfrentar 1h10min de ônibus para chegar na comunidade vale muito e é algo

que não tem preço, pois são memórias e aprendizados que levaremos por toda vida.

ZILÁ. Entrevista concedida a Kathleen Aguiar da Cruz de Lima.
Jaceruba, (10/ 05/2025)

Ela vê o projeto como essencial para atender às necessidades específicas da comunidade de Jaceruba. Para Zilá, adaptar o ensino às realidades locais é fundamental para garantir o acesso à educação em contextos frequentemente negligenciados. Quando questionada sobre o que mudaria no projeto, respondeu com convicção: “Nada.” Para ela, o projeto, que durou apenas um ano, foi um verdadeiro divisor de águas — uma experiência formidável, na qual pôde compartilhar conhecimento e aprender com alunos que tinham entre 45 e 90 anos. Apesar das dificuldades, guarda com carinho as memórias do tempo em que alfabetizou adultos, sentindo-se recompensada pela gratidão e pelo esforço de seus alunos.

Essa vivência reafirmou, para Zilá, a importância de iniciativas como o *Educar para Emancipar*, que promovem alfabetização e inclusão educacional em comunidades rurais. Tal experiência teve um sabor ainda mais especial por possibilitar que ela alfabetizasse sua própria mãe: “Estar ao lado da minha mãe nesse momento me fez perceber ainda mais o quanto a educação é essencial para devolver sonhos perdidos e criar novas possibilidades para as pessoas.”

No início, ao ser convidada a participar como alfabetizadora do projeto, Zilá sentiu-se insegura. Sua experiência até então era com crianças e adolescentes, e o novo desafio a fez hesitar: “Fiquei um pouco receosa... como que seria esse contato com adultos, já com pessoas de idade?”, questionava-se. Com o passar do tempo, no entanto, venceu seus medos e encontrou sentido profundo na missão de ensinar. O retorno positivo dos alunos e da comunidade confirmou que sua atuação fez a diferença: “O projeto foi de grande valia. A comunidade agradeceu muito. Até hoje, eles pedem que volte algum projeto.”

Ao revisitar suas memórias, Zilá revela uma trajetória marcada por coragem, superação e amor pelo ensino. Sua história é atravessada por afetos, resistência e o desejo contínuo de transformação – marcas profundas de uma educadora que nunca deixou de aprender, ensinar e cuidar.

4.3 Sunamita Aguiar da Cruz Belo

Desde muito cedo, Sunamita, minha tia, guarda em sua memória as marcas de uma infância vivida entre a inocência das brincadeiras e a dureza do trabalho no campo. Desde pequena, acompanhava os pais na lida diária da roça. Acordava ainda de madrugada, por volta das quatro da manhã, mesmo nos dias frios em que, muitas vezes, faltavam roupas adequadas para enfrentar a friagem do sítio. Sunamita menciona: “era uma parte que eu não gostava, mas tinha que levantar para ajudar”, relembra. A vida era simples e marcada por muitas dificuldades.

Apesar das exigências do trabalho, havia alegria na convivência familiar e nas visitas aos primos. As memórias de infância se dividem entre os serviços da roça, os calos nas mãos, os pequenos machucados com faca e facão e o carinho da mãe — rígida, mas também afetuosa. Com ternura, ela recorda: “A minha mãe sempre foi muito dura, sempre foi rígida demais, mas ao mesmo tempo era carinhosa”.

Sunamita viveu toda a sua vida na área rural, a qual ela carinhosamente chamava de “roça”. Esse ambiente foi o palco de sua trajetória, marcada por inúmeros desafios. Seu pai, agricultor, provia a principal fonte de renda da família através das plantações. A subsistência alimentar da família também dependia do que cultivavam e vendiam para o CEASA. Sua infância no sítio foi marcada por uma rotina de trabalho em família. Desde cedo, seu pai ensinou aos filhos a importância da agricultura e do esforço coletivo. Durante a época do plantio, participava ativamente, ajudando a colocar as ramas de mandioca na terra. Já na colheita, ainda que com pequenas tarefas, contribuía colhendo laranjas e organizando-as em caixas. Além disso, o trabalho na limpeza da roça fazia parte do cotidiano e era essencial para o cultivo. Ela relembra:

A minha rotina no sítio ajudava os meus pais. De que forma? Então, meu pai sempre trabalhou e ensinou a gente, os filhos. A rotina era assim, de quando era pra estar plantando, plantando aipim, a gente estava colocando a rama, as ramas, na hora da plantação. E também tinha a colheita também, ajudava também, pouquinho assim, mas a gente ajudava lá da nossa forma, que ele sempre também ensinou. Tá colhendo a laranja, tá colocando na caixa, sim **SUNAMITA**. Entrevista concedida a Kathleen Aguiar da Cruz de Lima. Jaceruba, (07/05/2025)

Apesar dos desafios, a infância também foi repleta de momentos de alegria e aprendizado. O tempo livre era aproveitado com brincadeiras ao ar livre, banhos de rio e a colheita de frutas diretamente do pé. Desde cedo, aprendeu a cozinhar, desenvolvendo habilidades que se tornariam fundamentais ao longo da vida. Seus pais desempenharam um papel crucial nesse processo, transmitindo valores de respeito, caráter e responsabilidade, como ela mesma afirma:

Foi o que me marcou, sim. Bom, a minha infância no sítio, tem muitas coisas, só vou resumir. O que eu fazia, quando a gente era criança, a gente ia muito no rio, comia muita fruta, subia no pé de goiaba. Ajudava na roça, aprendia a cozinhar cedo. Foi uma infância muito boa, muito gostosa de se viver. Eu tive uma infância boa, e foi muito prazeroso. Lá com meus pais, nos ensinou a ser pessoas de respeito, de caráter, de valor

SUNAMITA. Entrevista concedida a Kathleen Aguiar da Cruz de Lima. Jaceruba, (07/ 05/2025)

Desde a infância, ser professora já era um desejo latente para Sunamita. Na época, esse era um sonho compartilhado por muitas crianças, mas, para ela, havia algo mais profundo: uma vocação que se consolidou ao longo da vida. Mesmo diante dos desafios atuais da profissão, não há arrependimentos quanto à escolha feita.

4.3.1. A escolarização e o trabalho na agricultura

A escolarização de Sunamita teve início na Escola de Pedra Lisa, onde cursou as primeiras séries. Ela conta com orgulho que ali aprendeu a ler, apesar das dificuldades e da longa caminhada até a escola: “A gente ia a pé, voltava a pé, era muito longe, mas eu tinha minhas coleguinhas”. Após concluir a quarta série, passou pelo Colégio Bernardino de Melo e pelo Colégio Luís Guimarães, onde chegou até a oitava série. O casamento, no entanto, interrompeu temporariamente seus estudos em 1982, levando-a a deixar a escola para se dedicar à maternidade e ao trabalho. Anos depois, já com os filhos crescidos, retomou a formação. Voltou ao Bernardino e, em seguida, ingressou no curso normal do colégio Aparício Sorelle. Sunamita menciona que “Foi uma trajetória

muito boa. Aprendi muito com os professores”, conta, lembrando com carinho do estágio e das atividades práticas que fazia na própria escola.

O desejo de ser professora vinha desde a infância, motivado pelos professores que marcaram sua vida escolar: “Desde criança eu quis isso pra mim. Eu falei: ‘não, eu vou mudar, vou fazer diferente’. E aqui estou”. Para viabilizar sua educação, Sunamita contou com o apoio essencial de sua irmã mais velha, Janir, e de sua sogra, cujo suporte foi crucial para sua frequência escolar. Este apoio familiar destacou -se como um elemento fundamental em sua jornada educacional.

Com o passar do tempo e seus filhos mais crescidos, concluiu o ensino médio na área de formação de professores. Em seguida, dedicou -se intensamente ao trabalho na agricultura ao lado do esposo. Embora desempenhasse os papéis de dona de casa, mãe, esposa e agricultora, Sunamita nutria o sonho de se graduar em Pedagogia. Apesar dos inúmeros desafios enfrentados, ela persevera até hoje, transformando esse sonho em realidade.

4.3.2. A atuação docente na EJA: o projeto *Educar para Emancipar*

Desde o início de sua trajetória, Sunamita aspirava ser professora. Sua carreira profissional teve início no projeto *Educar para Emancipar* em seu bairro natal, focando na EJA e na Educação do Campo. Ela descreve essa experiência como profundamente gratificante e enriquecedora, tanto para si mesma quanto para seus alunos. Lecionava para uma turma composta por estudantes com idades entre 45 e 90 anos. Nesse contexto, ela não apenas ensinava, mas também aprendia com a sabedoria de vida de seus educandos. Os planos de aula eram desenvolvidos com base nos recursos disponibilizados pela UFRRJ, utilizando quadro de lousa, atividades impressas e métodos pedagógicos dinâmicos, adaptados à realidade local. As aulas ocorriam três vezes por semana e estavam divididas em duas turmas, sendo Sunamita responsável pela turma básica, composta por alunos não alfabetizados.

Ela ilustra o impacto do projeto com o exemplo de sua própria mãe, que, graças ao programa educacional, conseguiu aprimorar suas habilidades de escrita, apesar de sua limitação inicial. A experiência de ensinar a própria mãe

foi descrita como um momento de grande realização pessoal. A oportunidade de contribuir para que ela pudesse ler e escrever com autonomia representou não apenas a concretização de um sonho materno, mas também uma conquista significativa para a própria Sunamita. Ela afirma:

Eu me senti muito feliz, realizada por estar ajudando a realizar o sonho dela de escrever e ler perfeitamente. Foi uma experiência muito gratificante para mim. Eu pude perceber ainda mais a importância da leitura e da escrita. Ver minha mãe, com toda a sua idade, se esforçando tanto, sem medir esforços, foi algo muito marcante para mim. Muitas vezes, a gente acha que não vai conseguir, que não vai além, mas ela me trouxe uma grande lição. Como posso dizer? Ela me trouxe esperança. Ver minha mãe tão envolvida com seus colegas no projeto foi muito emocionante para mim. Isso reforçou ainda mais a importância da educação, principalmente para as mulheres do campo (

SUNAMITA. Entrevista concedida a Kathleen Aguiar da Cruz de Lima. Jaceruba, (07/ 05/2025

Apesar do entusiasmo, a trajetória no projeto começou com inseguranças. Quando foi convidada a integrar o *Educar para Emancipar*, Sunamita sentiu medo. “No começo me senti até incapaz”, admite. Contudo, após a formação recebida — com encontros, palestras e preparação — sentiu-se mais segura e encarou a experiência com coragem. O trabalho, realizado na igreja da comunidade, rendeu frutos que são lembrados até hoje. “Foi muito bom. Eu aprendi muito nesse projeto também.”

Um dos momentos mais marcantes foi acompanhar o progresso de uma aluna de 76 anos, que havia sofrido um derrame e, com dedicação, passou a escrever com autonomia, copiando tudo que era passado no quadro. Esse episódio reforçou a percepção de que, muitas vezes, as pessoas subestimam suas próprias capacidades, mas, com incentivo e oportunidades, são capazes de ir além do que imaginam. No contexto da educação para mulheres do campo, o impacto ultrapassa os limites do conhecimento formal. Saber ler e escrever proporciona não apenas novas possibilidades de inserção social e profissional, mas também um aumento significativo da autoestima.

Eu acredito que a educação transforma a vida dessas mulheres. Quando elas aprendem a ler e escrever, passam a se sentir mais importantes, mais seguras. Isso impacta a vida delas de muitas formas, até mesmo na autoestima. Tudo muda, a maneira como elas vivem e se relacionam com o mundo ao redor

SUNAMITA. Entrevista concedida a Kathleen Aguiar da Cruz de Lima. Jaceruba, (07/ 05/2025)

Durante os intervalos, os alunos compartilhavam lanches e formavam rodas de conversa para trocar ideias, relembrar experiências passadas e brincar. A convivência tornava-se tão significativa quanto o conteúdo pedagógico. O maior desafio, segundo Sunamita, foi vencer o próprio medo. Era sua primeira vez ensinando em um projeto como aquele. Havia também dificuldades práticas: reunir os alunos, organizar as aulas, enfrentar a falta de transporte e as adversidades climáticas. Em dias de chuva, a estrada de terra dificultava a chegada ao local das aulas. Mas, como ela afirma, “no fim, tudo valeu a pena”, pois foi vencendo os obstáculos:

Eu tinha medo, mas graças a Deus, sim, consegui. A maior parte, sim. Não sei se o meu maior aprendizado durante o projeto foi uma experiência muito boa. E foi colocar em prática tudo aquilo que eu aprendi ali, como eu falei, para estar passando para eles. Sim, o projeto foi importante, ele é importante e será importante, todos os projetos que vierem. Porque traz ali o conhecimento para cada um ali, integrante ali, o aluno ali, seja a idade que for

SUNAMITA. Entrevista concedida a Kathleen Aguiar da Cruz de Lima. Jaceruba, (07/ 05/2025)

Um símbolo dessa dedicação era o Fusca vermelho utilizado pela professora para se locomover até a comunidade de Jaceruba. O carro tornou-se uma ponte entre a escola e os alunos que enfrentavam dificuldades para chegar às aulas. Em muitos momentos, ela oferecia carona aos estudantes, garantindo que todos pudessem participar. A imagem do Fusca (FIGURA 6), estacionado entre caixas de feira, também remete à vida como agricultora familiar e feirante que ela compartilha com seu marido, Jair. Esse automóvel, simples à primeira vista, representava muito mais do que transporte: era resistência. Era a materialização do compromisso com a educação no campo, com os sonhos dos seus alunos e com a construção de um espaço coletivo de aprendizado.

Mesmo com poucos recursos, o projeto foi um espaço de pertencimento. Sunamita reconhece que melhorias poderiam ter sido implementadas, como maior acesso a materiais didáticos e estrutura física adequada. Ainda assim, ressalta que o impacto transcendeu os muros da sala de aula, alcançando as famílias e fortalecendo os laços da comunidade. Sunamita desataca que “A

educação é um instrumento poderoso de transformação social, e eu me sinto privilegiada por fazer parte disso.”

Figura 6 Fusca da professora Sunamita usado para ir ao projeto. Japeri 2023



Foto cedida por Sunamita.

A história de Sunamita é marcada pela resistência das mulheres do campo, pelo amor ao ensino e pela fé no poder transformador da educação. A infância vivida entre plantações de café, feijão e fubá deu lugar à mulher que, mesmo diante de tantas pausas e dificuldades, escolheu voltar, estudar e realizar o antigo sonho de se tornar professora. Uma trajetória de coragem, aprendizado e inspiração.

4.4. Natalice, Zilá e Sumamita: desafios e encontros

A trajetória de Natalice, Zilá e Sunamita é marcada por desafios e superações, revelando a importância da educação e a resistência feminina em meio às adversidades da vida rural. Embora cada uma tenha vivido experiências distintas em momentos diferentes, há pontos em comum que conectam suas histórias e que se entrelaçam no projeto *Educar para Emancipar*. Desde a infância, todas compartilharam o peso das obrigações domésticas e agrícolas. As três descreveram as longas caminhadas até a escola como parte de suas rotinas, enfrentando sol forte e chuva, sempre motivadas pelo desejo de aprender. Apesar da exaustão após a jornada até Pedra Lisa, nenhuma delas desistiu por completo, mesmo quando os estudos

foram interrompidos pelas demandas da roça ou pela necessidade de cuidar da família.

Zilá relembra: *“O meu pai não queria que eu continuasse na escola, mas eu queria algo mais para minha vida. Mesmo com a roça, eu precisava me formar.”* Essa fala traduz o que Paulo Freire (1996) entende como o gesto de “esperançar” — a esperança ativa que move o sujeito à ação e o faz buscar a transformação de sua realidade. A resistência de Zilá também ecoa na fala de Natalice: *“Não consegui continuar estudando, mas nunca perdi a vontade de aprender. Quando tive a chance de voltar aos estudos aos 66 anos, eu agarrei.”* Essa persistência se alinha ao que Bosi (2007) chama de *memória como força vital*, um movimento de reencontro com o passado que dá sentido à vida presente. Sunamita complementa: *“A educação sempre foi um sonho, mesmo quando precisei parar para cuidar da família. Foi com o tempo que percebi que nunca é tarde para estudar.”* Essa consciência tardia, mas firme, reflete o princípio defendido por Soares (2018) sobre o direito à alfabetização na velhice como um ato de cidadania e reexistência.

Um ponto marcante nas histórias é o papel transformador do projeto *Educar para Emancipar*, que uniu a trajetória das três. O projeto não apenas ofereceu alfabetização, mas também restaurou a dignidade e trouxe um novo sentido à vida de Natalice. Ensinar sua própria mãe foi um momento de grande emoção e orgulho para Zilá e Sunamita. Zilá recorda: *“Ver minha mãe aprendendo e se dedicando com tanto entusiasmo foi uma das maiores satisfações da minha vida. Eu sabia que cada letra que ela escrevia era uma conquista pessoal.”*

Essa experiência revela o que Freire (1987) define como o *ato de amor libertador*: o aprendizado que nasce do encontro entre sujeitos que se reconhecem mutuamente. Natalice, sorrindo, relembra: *“Quando minhas filhas me ensinaram a escrever, eu olhava para elas e pensava: ‘Valeu a pena ter dedicado minha vida à família.’”* Essa fala se aproxima do que Santos (2009) denomina *saberes situados*, em que o conhecimento se enraíza na experiência e na afetividade, rompendo com a lógica hierárquica entre quem ensina e quem aprende.

Sunamita, por sua vez, reflete: *“Aprendi muito com meus alunos. A vontade deles de aprender, mesmo na velhice, me inspirou. Cada aula era um*

reencontro com a esperança.” A fala de Sunamita mostra que o ato de ensinar é também um ato de aprender, como afirma Freire (1996): “*Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender.*” A relação entre as três mulheres no projeto *Educar para Emancipar* é o reflexo dessa circularidade — um espaço em que o conhecimento se constrói coletivamente e onde o saber se transforma em diálogo e partilha.

Para as três, a educação não foi apenas sobre aprender a ler e escrever, mas sobre a construção de identidade e reconhecimento. O projeto trouxe uma nova perspectiva para Natalice, que passou a entender o poder do conhecimento como forma de emancipação. Ela comenta: “*A maior vitória não foi só aprender a escrever meu nome direito, mas entender que o conhecimento nos faz livres.*” Ao mesmo tempo, essa liberdade não nasce apenas do acesso à escrita, mas da ampliação de um saber que sempre esteve presente em sua experiência de vida. Como afirma Halbwachs (1968), a memória é um fenômeno social: ela se mantém viva porque é compartilhada com o outro e situada em um grupo. Assim, as lembranças de Natalice, Zilá e Sunamita revelam uma *memória coletiva feminina*, construída no entrelaçar de gerações e na resistência cotidiana.

Zilá reflete: “*A alfabetização não era só para ler a Bíblia, mas para mostrar a eles que ainda podiam realizar sonhos, mesmo depois de tanto tempo.*” Essa fala traduz o que Braga (2000) identifica como a potência simbólica da EJA: um espaço de ressignificação das experiências de vida, onde o aprender ultrapassa a sala de aula e se torna ato político. Sunamita finaliza: “*O projeto me mostrou que ensinar é mais do que transmitir conteúdo; é construir uma nova história com cada aluno.*” Aqui, o ensinar é entendido como gesto de reconstrução de mundo, reafirmando a visão freiriana de que “educar é um ato de amor e de coragem.”

A história de Natalice, Zilá e Sunamita é um testemunho de que a educação é um processo contínuo, independentemente da idade ou das condições adversas. O elo entre elas vai além dos laços familiares e se concretiza na partilha de um sonho comum: transformar vidas através do aprendizado. O projeto *Educar para Emancipar* foi o cenário onde essas três trajetórias se encontraram e floresceram, resgatando memórias, fortalecendo

vínculos e, principalmente, demonstrando que nunca é tarde para começar de novo.

Com orgulho, Natalice encerra: *“Eu sou prova viva de que o tempo não apaga o desejo de aprender. E se estou aqui hoje, é porque nunca deixei de acreditar.”* Zilá e Sunamita, sorrindo, concordam: *“E nós nunca deixamos de acreditar em você, mãe.”* Essa cena sintetiza o que Halbwachs (1968) e Bosi (2007) nos ensinam: lembrar é um ato de pertencimento. Ao partilharem suas memórias, essas mulheres não apenas recordam o passado, mas constroem sentidos para o presente — reafirmando que a memória é, antes de tudo, um exercício de continuidade e de vida.

Conclusão

Encerrar este trabalho não significa encerrar uma história. Pelo contrário, sinto que ele abre caminhos para que outras memórias possam ser resgatadas, registradas e valorizadas. Ao longo de todo o percurso, percebi que escrever sobre minha avó Natalice, minha mãe Zilá e minha tia Sunamita foi também escrever sobre mim mesma. Suas trajetórias, atravessadas pela dureza do campo, pelo peso das desigualdades sociais e pela luta cotidiana por sobrevivência, foram costuradas com coragem, fé e esperança. Cada lembrança registrada aqui é também um pedaço da minha identidade, do meu pertencimento e da certeza de que a educação tem o poder de transformar vidas.

O projeto *Educar para Emancipar*, no qual minha avó pôde realizar o sonho de ser alfabetizada — tendo, por coincidência e alegria, suas próprias filhas como professoras — foi um marco não apenas para a nossa família, mas também para toda a comunidade de Jaceruba.. Ele possibilitou que homens e mulheres que haviam interrompido seus estudos ainda na infância — muitas vezes para trabalhar e ajudar seus pais na sobrevivência — tivessem a oportunidade de retornar à escolarização. Para cada aluno, o projeto significou a chance de recomeçar a alfabetização que havia sido interrompida pelo peso das responsabilidades precoces. Mais do que um espaço de ensino, foi um momento de alegria e conquista coletiva, em que cada conquista individual era celebrada como vitória de todos. Infelizmente, trata-se de uma iniciativa que não teve continuidade, mas que deixou marcas profundas na memória dos que puderam vivê-la. Ver minha mãe e minha tia atuando como educadoras nesse processo e minha avó como aluna é um retrato vivo do que significa acreditar que nunca é tarde para aprender. Suas memórias confirmam que a alfabetização, sobretudo quando acontece na idade adulta, não é apenas um ato técnico, mas uma conquista de dignidade, voz e autonomia.

Ao narrar essas histórias, pude compreender como a memória se faz presença no hoje, reconstruindo o passado e dando novos sentidos ao presente. Minha avó, ao lembrar das longas caminhadas até a escola ou das

dificuldades de conciliar os estudos com o trabalho na roça, nos mostra que a memória não é apenas lembrança, mas uma ponte que liga experiências e gera aprendizagens. Minha mãe e minha tia, ao relatarem seus caminhos como professoras e filhas, revelam a força da educação como herança afetiva e social. E eu, como pesquisadora e descendente, aprendi que trazer essas vozes para dentro da academia é também um ato político de valorização dos sujeitos do campo, tantas vezes silenciados.

Esta dissertação não é apenas um registro acadêmico; é um testemunho de vidas que resistiram, sonharam e se reinventaram. É também uma forma de retribuir à minha família, especialmente à minha avó, aquilo que me foi legado: a certeza de que estudar é um caminho de libertação. Cada página escrita foi atravessada pela emoção de revisitar histórias de dor, mas também de conquistas e alegrias. Foi preciso coragem para transformar lágrimas em palavras e memórias em conhecimento.

Concluo afirmando que este trabalho me formou não apenas como pesquisadora, mas como mulher que reconhece, nas histórias de sua família, a força de uma coletividade. O que aprendi com Natalice, Zilá e Sunamita ultrapassa os limites da academia: aprendi que a educação é semente plantada no coração, capaz de florescer mesmo em terrenos áridos. Aprendi que lembrar é também resistir e que contar histórias é um modo de manter vivos aqueles que vieram antes de nós.

Que este estudo inspire outras pesquisas, mas, sobretudo, que inspire outras famílias a reconhecerem a importância da memória e da educação como algo libertador, contribuindo para a melhoria da autoestima e a conquista de novos espaços sociais.

Afinal, preservar e compartilhar essas trajetórias é reafirmar que as mulheres do campo não estão à margem da história: elas são a própria história, feita de luta, trabalho e amor.

REFERÊNCIAS

ARTICULAÇÃO NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Declaração Final. 2ª Conferência Nacional por uma Educação do Campo, Luziânia, 2004. Disponível em: <https://www.exemplo.com.br>. Acesso em: 27 set. 2021.

ALMEIDA, N. R. O. de; FONTENELE, I. S.; FREITAS, A. C. S. Paulo Freire e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). *Ensino em Perspectivas*, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 1-11, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6151>. Acesso em: 14 set. 2024.

ARROYO, M. G. A escola do campo e a pesquisa do: metas. In: MOLINA, M. C. *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 103-116.

ARAÚJO, M. S. de O. Educação de jovens e adultos: gestão democrática e ação participativa dialógica em movimento. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoes>. Acesso em: 14 set. 2024.

ALVES, H. R. V.; SILVA, F. S. M. da; SANTOS, J. M. C. T. As contribuições de Paulo Freire à EJA no Brasil. *Ensino em Perspectivas*, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 1-12, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6613>. Acesso em: 14 set. 2024.

Barroso, R.E.C; Olinda, E.M.B. **ANALFABETISMO AO LONGO DA VIDA: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE ESTUDANTES IDOSOS DE ESCOLAS PÚBLICAS DE FORTALEZA.** *Revista Educação Online*, Rio de Janeiro, v. 19, n.47, set./dez. 2024, p. 1-21. Acessado em: 20 de dezembro de 2024.

BRAGA, E. S. O trabalho com a literatura: memória e histórias. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 20, n. 50, p. 84-102, abr. 2000.

BOSI, E. Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos. 14. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BARREIRO, I. M. F. Política de educação no campo: para além da alfabetização (1952-1963). São Paulo: UNESP; Cultura Acadêmica, 2010.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 nov. 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). *Manual de Operações do PRONERA*. Brasília, DF: INCRA, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Censo Escolar da Educação Básica 2016: Resumo Técnico*. Brasília, DF: INEP, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 25 nov. 2024.

BRANDÃO, L.; FIGUEIREDO, M. *Trajetória escolar, processos de significação e desenvolvimento humano*. Revista Cocar. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2505>. Acesso em: 6 nov. 2023.

Costa, Renato. **PODER E NEGOCIAÇÃO COMO RELAÇÕES PEDAGÓGICAS. MEMÓRIA DA PESQUISA CONFRONTO DE SISTEMAS DE CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO POPULAR**. Tese de Doutorado. PUC- Rio de Janeiro, 2018. Acessado em: 02 de janeiro de 2025.

CASTRO, M. H. G. *Analfabetismo no Brasil: desafios e perspectivas*. Brasília: INEP, 2009.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

COUTO, M. C. *Avaliação de discriminação contra idosos em contexto brasileiro – Ageísmo*. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, v. 25, n. 4, p. 509-518, out.-dez. 2009.

CERQUEIRA. *Escritos de educação por Pierre Bourdieu*. Disponível em: <https://www.exemplo.com>. Acesso em: 8 nov. 2023.

CERATTI, M. R. N. *Políticas públicas para a educação de jovens e adultos*. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/242-2.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2023.

DENDASCK, C. *Pedagogia do Oprimido*. Disponível em: <https://nucleodoconhecimento.com.br>. Acesso em: 2 set. 2024.

DIAS, C. A. O. *Educação de jovens e adultos – “Educar para emancipar”: estudo sobre a gestão de projeto em áreas rurais do estado do Rio de Janeiro*. RJ: UFRRJ, 2017.

FERREIRA, VITOR. *ARTES E MANHAS DA ENTREVISTA COMPREENSIVA*. *Saúde Soc.* São Paulo, v.23, n.3, p.979-992, 2014.

FERNANDES, F. *Os idosos na Educação de Jovens e Adultos (EJA)*. Disponível em: <https://multirio.rj.gov.br>. Acesso em: 23 nov. 2023.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler. A importância do ato de ler – em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1983.

FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREITAS, A. L. C. A construção do conhecimento a partir da realidade do educando. Araraquara, 2018.

FÁTIMA, ROSÁLIA. COMPREENDER A ENTREVISTA COMPREENSIVA. Revista Educação em Questão, Natal, v. 26, n. 12, p. 31-50, maio/ago, 2006.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, 1987.

HALBWACHS, M. Memória Coletiva. São Paulo: Vértice, 1990.

IBGE. Em 2022, analfabetismo cai, mas continua mais alto entre idosos, pretos e pardos e no Nordeste. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>. Acesso em: 15 nov. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2000: Educação – Resultados da Amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2003. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/>. Acesso em: 25 nov. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 25 nov. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório de Resultados do Sistema Educacional Brasileiro 2021: Indicadores de Fluxo Escolar. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 25 nov. 2024.

INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2020: Resumo Técnico. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 25 nov. 2024.

MORAES, A. G. Análise crítica da PNA imposta pelo MEC através de decreto em 2019. Acesso em: 8 jul. 2024.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Dirce Gomes de. Política de Educação do Campo: avanços, limites e contradições. In: MOLINA, M. C. (Org.). *Educação do Campo e Políticas Públicas*. Brasília: MDA, 2011. p. 17–40.

Mendes, Maria. QUALIDADE DE ENSINO NA ESCOLA PÚBLICA: DESAFIOS E (IM)POSSIBILIDADES. Julho de 2009.

NÓBREGA. A alfabetização de adultos e idosos: novos horizontes. João Pessoa, 2023.

NUNES, C.; SOUZA, R.; FERREIRA, L. *Desigualdades educacionais no Brasil: permanências e reconfigurações*. Revista Brasileira de Educação, v. 28, n. 1, 2023.

PEREIRA, Jaqueline. **A ESCOLA DO RISO E DO ESQUECIMENTO: IDOSOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 11-38, set 2011/fev 2012. Acessado em: 20 de dezembro de 2024

REIS, NARJARA OLIVEIRA. ALFABETIZAÇÃO: A QUESTÃO DOS MÉTODOS. ENTREPALAVRAS, FORTALEZA. ACESSADO DIA 08 DE JULHO DE 2024.

SANTOS, R. Jovens e adultos com baixa escolaridade, oferta de EJA e desigualdades nas chances de conclusão do ensino fundamental e médio. Seminário: Indicadores Educacionais e Monitoramento do PNE. Disponível em: <https://inep.gov.br>. Acesso em: 20 out. 2014.

SOARES, D. A evasão escolar na EJA: um contraste com a LDBEN. Paraguay, 2020. Acesso em: 20 out. 2024.

SANTOS, F. Práticas de alfabetização e letramento com pessoas idosas. *Revista Eletrônica de Extensão – Extensio*, v. 19, n. 44, 2022.

SANTOS, Á. S. P. Memórias de letramento de idosos: a leitura e a escrita como bens simbólicos de inclusão e/ou exclusão social. *Interdisciplinar: Revista de Estudos em Língua e Literatura*, v. 9, p. 137-145, ago./dez. 2009.

SOARES, F. L. R. Resenha: Memória e sociedade: lembranças de velhos. *Revista Mosaico*, jan. 2018.

SENKEVICS, Adriano; CARVALHO, Marília. **Novas e velhas barreiras à escolarização da juventude**. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 34, n. 99, p. 333-352, 2020.

TORRES, W. N. Políticas de currículo em educação de jovens e adultos (EJA). Disponível em: <https://www.bdttd.uerj.br>. Acesso em: 8 nov. 2023.

UNICEF. Trajetórias escolares: histórias de adolescentes e jovens que continuaram os estudos apesar dos obstáculos. Disponível em: <https://www.unicef.org>. Acesso em: 13 maio 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. Projeto Educação de Jovens e Adultos em assentamentos rurais do Rio de Janeiro: educar para emancipar. Seropédica – RJ: UFRRJ, 2010.