



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Vol. 19, Número 1, jan-jun, 2026, pág. 270-289

Narrativas de vida: o percurso formativo de uma estudante da EJA

Life narratives: the educational journey of an EJA student

Ana Cláudia Lima de Assis¹

Tereza Cristina Lima Barbosa²

Elisangela André da Silva Costa³

RESUMO

O presente trabalho foi realizado com o objetivo de analisar o significado da experiência escolar tardia a partir do ponto de vista de uma aluna de 76 anos. Os métodos empregados para a pesquisa incluíram elementos da abordagem qualitativa, leitura de registros autobiográficos e entrevistas narrativas como estratégias para abordar a realidade. Os resultados sugeriram a existência de uma história de exclusão do direito à educação, vivenciada por indivíduos de classes socioeconômicas mais baixas. No entanto, quando o direito à educação é garantido, isso indica que a aprendizagem é também um ato de reconstrução de si mesmo diante de estruturas opressivas que historicamente tentaram silenciá-la. Pode-se concluir que sua trajetória não pode ser realizada exclusivamente como um esforço individual, mas como uma expressão dos esforços coletivos de indivíduos historicamente privados do direito de aprender.

Palavras-chave: EJA. Escolarização Tardia. Narrativa (Auto)biográfica.

ABSTRACT

The present work was carried out with the aim of to analyze the significance of late schooling experience based on a 76-year-old student's point of view. The methods employed for the research included elements of qualitative approach, reading of autobiographic registers and narrative interviews as strategies for approaching reality. The results suggested the existence of an exclusion history of the right to education, experienced by individuals from lower socioeconomic classes. However, when the right to education is guaranteed, it indicates that learning is also an act of self-reconstruction in front of oppressive structures that have historically attempted to silence it. It may be concluded that her trajectory cannot be realized exclusively as an individual effort, but as an expression of collective efforts of individuals historically denied the right to learn.

Keywords: Late schooling. Adult education. Autobiographic registers

¹ Universidade Estadual do Ceará; Centro de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9988-6697>

² Professora no município de Fortaleza atuando nos anos iniciais e doutoranda do curso de Pós-Graduação em Educação (UECE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8975-4092>

³ Professora Adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e Professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Educação do (PPGE-UECE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0074-1637>



INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) configura-se como uma modalidade de ensino que valoriza as trajetórias de vida de seus participantes. No contexto brasileiro, atende predominantemente pessoas maiores de 15 anos de idade que, em função de condicionantes sociais, econômicos e culturais, tiveram negado ou interrompido o acesso à escolarização. Esses sujeitos carregam histórias permeadas por desafios, aprendizagens construídas fora do ambiente escolar e saberes adquiridos em múltiplos espaços, que constituem um patrimônio cultural e identitário a ser reconhecido e integrado às práticas educativas. Portanto, para além da escolarização formal, a EJA acolhe sujeitos cujas trajetórias de vida são marcadas por interrupções, desafios e resistências. Desse modo, reconhecer a vida como lugar de produção de saberes é essencial para a construção de práticas pedagógicas significativas e emancipatórias (Freire, 2019; Charlot, 2000).

Importante explicitar quem são os sujeitos dessa modalidade de ensino. Segundo Arroyo (2011), os sujeitos da EJA são caracterizados pela sua condição humana. Tal compreensão é reiterada por Santos e Silva (2020, p.03-04), quando apontam que estes “[...] estudantes da EJA, percebidos na dimensão de sujeitos, são constituídos por e nas relações sociais, na vida em sociedade, pela intermediação da cultura, dos valores e crenças que dotam essas relações de significados e sentidos”.

Ao longo da história de nossa sociedade, foi ofertado a eles um lugar secundarizado e, muitas vezes, de negação do direito à educação, de oferta parcial, empobrecida de direito, ou seja, uma oferta aligeirada, sem as condições necessárias quanto a infraestrutura, professores não qualificados, material didático não apropriado, dentre outras questões. Esse cenário acaba se reproduzindo na proposta de Educação que é pensada para esses sujeitos.

No entanto, compreendendo esse processo de forma dialética, também é possível identificarmos movimentos que se contrapõem a esse modelo secundarizado e excludente e que buscam fortalecer, efetivar o direito à educação, bem como dar visibilidade à Política de EJA. Algumas dessas ações ainda são tímidas e isoladas, bem próprias das ações de alguns gestores escolares e/ou municipais comprometidos com a causa. Outras já se consolidam



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

por meio de parcerias institucionais firmadas, e outras que se consolidam como propostas governamentais. Dentre elas, destacamos a existência dos Centros de Educação de Jovens e Adultos - CEJA, que representam uma política mais robusta e contundente. Estes Centros se destacam como equipamentos educacionais plenos de possibilidades nesse processo de garantir direitos e promover uma educação inclusiva e emancipadora.

Nesse sentido, as narrativas (auto)biográficas emergem como dispositivos potentes para a EJA, na medida em que possibilitam ao sujeito ressignificar sua história, refletir sobre suas aprendizagens e elaborar novos sentidos para sua trajetória escolar, além de inspirar outras/os que se encontram nessa mesma realidade. Ao narrar-se, o estudante assume o papel de protagonista do próprio processo formativo, transformando a experiência em objeto de reflexão e de aprendizagem coletiva. “Como agente ele se situa para além do eu. [...] “É nesse sentido que se pode falar de conscientização” (Passeggi, 2016, p. 82).

A questão que orienta este estudo foi delineada da seguinte forma: como a escrita narrativa de si possibilita a valorização da memória, da identidade e da trajetória educativa de uma estudante, pessoa idosa da EJA?

Como desdobramento da questão acima, os objetivos deste trabalho se delineiam da seguinte maneira: analisar os sentidos atribuídos à escolarização tardia a partir da narrativa de uma estudante de 76 anos na Educação de Jovens e Adultos; identificar os desafios e conquistas relatados na narrativa autobiográfica em relação ao processo educativo na EJA; discutir o papel da narrativa autobiográfica como dispositivo pedagógico e formativo no contexto da EJA; refletir sobre as contribuições da Educação de Jovens e Adultos para a valorização social e individual da pessoa idosa.

O presente trabalho se estrutura metodologicamente a partir dos elementos da abordagem qualitativa (Minayo, 2002). A própria construção da metodologia de investigação se constituiu em uma narrativa na medida em que a recolha de dados foram as falas autobiográficas de uma estudante da EJA. A forma oral revela-se importante, na medida em que a memória não se atualiza de forma instantânea, exigindo, assim, a construção de condições que possibilitem e ampliem o exercício de rememoração da experiência histórica do sujeito (Josso, 2004).



Revista AMazônica, LPPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

A relevância desse estudo decorre do fato de as narrativas possibilitarem ao o sujeito que narra atribuir significados à própria existência, à formação e à aprendizagem, na medida em que tais experiências são reconhecidas, refletidas e conscientizadas ao longo de sua trajetória, permitindo-lhe ressignificar o vivido e projetar-se nos caminhos que ainda pretende percorrer.

O sujeito da investigação é uma estudante da EJA do Ensino Médio de uma escola de Educação de Jovens e Adultos, no município de Fortaleza, Ceará. A partir dos relatos (auto)biográficos pretende-se compreender de maneira situada como a EJA afetou a vida dessa participante e quais os sentidos atribuídos à escolarização tardia.

O uso de narrativa (auto)biográfica como dispositivo de formação de uma estudante da EJA

As investigações iniciais que utilizaram o método (auto)biográfico, voltado à compreensão das relações sociais e culturais dos sujeitos em seus distintos contextos, tiveram origem no campo das Ciências Sociais que se sucederam a partir de meados do século XX.

Ao levarmos em conta reflexões sobre o histórico da genealogia de pesquisas de abordagem autobiográfica no Brasil, observamos que em 2000 houve um aumento dos estudos sobre esse prisma. O que, segundo Alves (2015, p. 03), “[...] favoreceu a criação de associações de pesquisadores conveniados com entidades internacionais, eventos sobre a temática, além de diversos grupos de pesquisas cadastrados no CNPq e publicação da coleção autobiográfica”. Vejamos o que diz a autora:

Em 2004, foi realizado o I Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica – I CIPA, promovida de Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, e teve por objetivo aprofundar as discussões acerca da abordagem (auto)biográfica e seu veio teórico-metodológico da investigação científica, propiciando uma maior visibilidade à diversidade de objetivos de pesquisa ancoradas no método (Auto)biográfico. O II CIPA, foi promovido pela UNEB em 2006 na cidade de Salvador, e que teve por tema: “Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si”. Em 2008, o III CIPA, aconteceu na cidade de Natal e foi promovido pela UFRN, neste evento teve como tema “*(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes*”. O IV CIPA foi promovido pela USP e pela BIOgraph na



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

cidade de São Paulo em 2010, e tratou da temática “*Espaço (auto)biográfico: artes de viver, conhecer e formar*” Em 2012, aconteceu o V CIPA, na cidade de Porto Alegre com o tema central “*Pesquisa (auto)biográfica: lugares, trajetos e desafios*” e aconteceu na PUCRS. Em 2014, o VI CIPA aconteceu na cidade do Rio de Janeiro, promovido pela UERJ em parceria com a BIOgraph e que teve como tema “*Entre o público e o privado: modos de viver, narrar e guardar*”, o que permitiu ampliar as discussões sobre a diversidade metodológica da pesquisa (auto)biográfica nos movimentos de investigação-formação. (Alves, 2015, p. 03-04, grifos do autor)

Depreende-se que o percurso dos Congressos Internacionais de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA) mostra um processo de institucionalização e legitimação da abordagem autobiográfica no cenário acadêmico brasileiro. Desde a primeira edição, em 2004, percebe-se uma expansão gradativa das temáticas, que transitam da preocupação teórico-metodológica inicial para discussões mais complexas sobre narrativas de vida, formação, construção de saber, espaços de aprendizagens, modos de viver e de guardar memórias. Essa trajetória aponta para a vitalidade do campo, que se apresenta como espaço privilegiado para refletir sobre a relação entre experiência, subjetividade e produção científica, reafirmando a potência do método autobiográfico como estratégia de investigação e de formação.

A investigação (auto)biográfica configura-se como um estudo centrado no sujeito, com o propósito de compreender sua trajetória pessoal e profissional, bem como os significados que ele atribui à própria experiência. Trata-se de uma narrativa que evidencia momentos marcantes de sua vida, incluindo suas relações interpessoais, acadêmicas e de trabalho. Nesse sentido, “[...] a autobiografia é a forma mais elevada e mais instrutiva, na qual a compreensão da vida vem ao nosso encontro” (Ditlhey, 2010, p. 178). Por isso, “[...] é a narrativa que torna acessível a experiência humana no tempo, o tempo só se torna humano através da narrativa” (Ricoeur, 2010, p. 1, XI). Lembrar-se de si, (re)memorar seu passado, refletir sobre si como resultado de um processo complexo de influências e escolhas, narrar e escrever sobre si, é um exercício que se apresenta como um princípio organizador que resulta em uma representação que o sujeito faz de si (Cunha, 2016, p. 96-97).

Portanto, concordamos com Passeggi (2021, p. 94), quando nos diz que a “[...] ação de narrar e refletir sobre as experiências vividas, [...], permite dar sentidos ao que aconteceu,



Revista AMazônica, LPPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

ao que está acontecendo, ao que pode mudar ou permanecer inalterável, mas também ao que poderia ter acontecido e por quais razões”.

Podemos compreender que, no campo da pesquisa, histórias de vida, biografias e autobiografias constituem-se como abordagens interligadas que, ao se entrecruzam, reconhecem o sujeito não apenas como objeto de estudo, mas como protagonista e produtor de sentidos sobre sua própria experiência.

Sem estendermos essa discussão, trazemos Santos e Torga (2020) para esmiuçar morfologicamente o termo autobiografia, ou seja, *auto* – refere a si mesmo; *bio*- radical que significa vida e *grafia*- escrita. Portanto, trata-se de um gênero discursivo que se caracteriza por sua singularidade, na medida em que configura um relato produzido pelo próprio sujeito que experienciou os acontecimentos narrados. Por ser construído em primeira pessoa, esse gênero enfatiza a dimensão subjetiva da narrativa, revelando a inseparabilidade entre experiência vivida e elaboração discursiva. Como afirma Delory-Momberger (2012, p.75), esse tipo de investigação é mais que uma ferramenta metodológica, que permite ao indivíduo, “[...] nas condições de sua inserção sócio-histórica, integrar, estruturar, interpretar as situações e os acontecimentos de sua vivência”.

A afirmação de que as experiências ao longo da vida formam nossa identidade e subjetividade remete a uma concepção dinâmica de sujeito, cuja constituição se dá em movimento, atravessada por contextos históricos, sociais e culturais. Larrosa (2002) destaca a experiência como aquilo que nos acontece e que deixa marcas, possibilitando novas compreensões de si e do mundo. Assim, a subjetividade pode ser vista como uma tessitura de vivências, narrativas e interações, pelas quais o sujeito se compreende, se projeta e se transforma. Desse modo, somos constituídos tanto da singularidade do percurso individual quanto das marcas dos contextos coletivos em que se inscreve.

O contexto da pesquisa e a potência das narrativas de vida e educação dos educandos da EJA.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Na sua origem, a EJA traz muitos dos princípios freireanos, principalmente relacionados à sua origem enquanto educação popular. Para Paulo Freire (1996), o ser humano é um ser inacabado em processo constante de humanização. Aponta como características principais da existência humana sua condição de inacabamento e a capacidade de reconhecer e transformar essa condição, através do processo educativo e assim, contribuir com a construção de um mundo que valoriza saberes, que compreenda o contexto sociocultural dos sujeitos e que humaniza suas relações de construção do conhecimento (Freire, 1996).

A educação como prática da liberdade tem sido um alicerce seguro para desenvolver um trabalho de acolhimento ao público - jovens, adultos e idosos - da modalidade EJA e estimular ações de planejamento, acolhimento e envolvimento de toda comunidade para garantir o direito à educação, porque “O direito à igualdade educacional e social pressupõe o direito à igualdade como humanos, pressupõe o reconhecimento de todos serem humanos” (Arroyo, 2018, p. 1101).

Os princípios de humanização e emancipação são os que mais se fazem presentes na trajetória da EJA em nosso contexto, que se situa no Estado do Ceará. O caráter humanizador, emancipatório e democrático da pedagogia freireana, vem se fazendo presente em significativos espaços da EJA. Podemos denotar essa presença a partir de ações, projetos realizados pelas escolas, bem como pela atuação e participação desses educandos em encontros, movimentos, projetos e pesquisas que realizados.

A relação educador e educando, tem se mostrado cada dia mais humanizada. Existe uma construção de um diálogo mais intenso entre educador e educando, pautado no respeito e na troca de saberes e experiências. Compreende-se esse diálogo como condição para a confiança, para a abertura aos novos desafios e propostas de educação, um diálogo amoroso, crítico e jamais opressor e acima de tudo esperançoso (Freire, 1987).

Em Freire (1987), na dialogicidade o professor fala, mas também escuta o outro, acolhe o que o outro fala e se expressa. A dialogicidade é um instrumento que proporciona a superação dessa concepção “bancária” de educação. Nesse diálogo, educador e educando respeitam-se, trocam saberes e experiências. A perspectiva do Ser Mais (Freire, 1967), a



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

crença no potencial do educando, os estímulos cotidianos para que estes permanecem numa relação afetuosa com a escola, que acredita e estimula a realização dos sonhos dos educandos, o estímulo para que se envolvam nos demais projetos oferecidos pela escola, pela comunidade e sociedade, têm sido relatos que temos ouvido tanto dos educadores, quanto dos educandos, quando de nossos diálogos no Fórum EJA, reuniões com gestores e professores e pesquisas realizadas.

Por ocasião de nosso trabalho no Centro de Multimeios do referido Centro de Educação de Jovens e Adultos, começamos a sentir a necessidade de conhecer as histórias de vida de alguns educandos, que retornavam à vida escolar após seus 60 anos de idade, faixa etária considerada legalmente como pessoa idosa. Mobilizada pelo desejo de resgatar suas histórias de vida, promover diálogo intergeracional e dar visibilidade a esses educandos que tiveram ao longo de vários anos suas histórias invisibilizadas e direitos fundamentais negados, iniciamos um trabalho de realização das entrevistas autobiográficas, seguidas de ações coletivas onde as histórias fossem visibilizadas, passassem a compor o acervo pedagógico da escola e desse modo, ser utilizado para promover reflexões dentro de um leque de possibilidades.

Deste modo, falar do percurso de uma mulher 70 mais - caso que aqui compartilhamos - possibilita dar visibilidade às suas lutas, conquistas, à sua força, à sua voz, bem como, nos permite identificar concretamente a vocação ontológica de Ser Mais, expressa por Freire (1967). Nesse contexto, destacar a história de vida e formação de uma educanda é compreender como essa mulher contribui partindo de suas experiências de superação e ressignificação para formar a si mesma e inspirar outras mulheres.

2 METODOLOGIA

O presente estudo analisa e interpreta, através da abordagem qualitativa, (Minayo, 2002), as características sociais que não podem ser quantificadas, mas refletidas pelo contexto histórico, de vivências submetidas aos sujeitos e, assim, identificar os contributos



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

das categorias principais que envolvem este trabalho, memória, identidade e trajetória educativa, para o processo de constituição do sujeito da pesquisa.

Para tal finalidade, adotamos como estratégia de investigação a narrativa (auto)biográfica a partir da realização de entrevista narrativa com uma educanda de 76 anos. Segundo Bragança (2012, p. 87), “[...] o aporte (auto)biográfico apresenta uma natureza formadora, produz conhecimento e, potencialmente, pode constituir uma experiência de transformação pessoal e coletiva”. Dessa forma, evidencia-se sua importância e pertinência no âmbito das pesquisas qualitativas em Educação, nas quais é assumida como fundamento teórico, metodológico, político e epistemológico.

Segundo Minayo (2002, p. 21-22), a abordagem qualitativa preocupa-se com:

[...] um nível de realidade que não pode ser quantificada [...] trabalha com o universo dos significados. [...] corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A pesquisa foi realizada com uma aluna de 76 anos, cursando o Ensino Médio, no município de Fortaleza - Ceará, matriculada no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA). Este estabelecimento de ensino integra uma das quatro categorias de Escolas que compõem a estrutura organizacional da Secretaria da Educação do Estado e tem como finalidade a oferta de escolarização, em nível de ensino fundamental – anos finais e de ensino médio para os jovens e adultos que não concluíram a educação básica na idade própria que desejam retornar à escola para dar continuidade a seus estudos (Ceará, s.d.).

Para a entrevista narrativa realizada com a estudante da EJA, foi solicitado autorização para gravar e, assim, posteriormente fazermos a transcrição. Durante a realização da entrevista, solicitamos a Margarida que falasse da história de vida. Para Jovchelovich e Bauer (2002), as entrevistas narrativas se caracterizam como ferramentas não estruturadas, visando à profundidade, de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional. É importante ressaltar que se asseguraram os procedimentos éticos necessários, incluindo o



consentimento livre e esclarecido, a preservação do anonimato e a utilização de nome fictício. Tais medidas tiveram como finalidade resguardar a identidade da participante.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Narrativas de vida e educação: o percurso de uma aluna da EJA com 76 anos.

Esta seção foi constituída a partir da análise da narrativa (transcrita) que ocorreu no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), numa escola pública situada no município de Fortaleza. O intuito do estudo era conhecer a história de vida de uma educanda que retornava à vida escolar após seus 60 anos de idade. Ressalta-se que, por questões éticas, a identidade da participante não será revelada, sendo preservado o seu anonimato ao longo do trabalho e por este motivo a chamaremos de Margarida. Vejamos o início do diálogo de Margarida:

Me chamo Margarida, tenho 75 anos. Sou separada, tenho 08 filhos e 12 netos. Moro no bairro Montese, aqui em Fortaleza e vivo com um filho viúvo e meu netinho. Quanto a minha profissão, já fiz de tudo um pouco. Na infância e mocidade vivia e trabalhava na roça, motivo pelo qual não fui pra escola. Meu pai não deixou nenhum de seus filhos estudar, éramos 8 irmãos, pois todos tinham que ajudar na lida no roçado. Nesse período, desejava muito estudar e dizia para minha mãe que o primeiro homem que aparecesse eu me casaria só pra sair de casa e poder estudar. Assim, eu fiz, com 16 anos me casei, mas meu marido também não me deixou estudar. Passei a ser dona de casa, criando os 8 filhos.

O relato de Margarida revela marcas de uma história coletiva de exclusão do direito à educação, vivenciada por muitos sujeitos das classes populares. A impossibilidade de estudar, primeiro pela imposição paterna e, em seguida, pelo controle do marido, evidencia o que Freire (1987) denomina como opressão, sustentada em relações de poder que negam a autonomia e o acesso ao saber.

Ainda assim, seu desejo de frequentar a escola demonstra a presença do que o autor chama de “inérito viável”, ou seja, “[...] resulta de complexo processo pedagógico, que vai



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

do estranhamento da realidade à percepção crítica dos sujeitos envolvidos, a qual propicia a construção dos inéditos viáveis, como etapa que antecede a ação” (Paro et. al., 2020, p. 01).

Portanto, para Freire (2015, p. 221-222),

A concretização do ‘inédito viável’, que demanda a superação da situação obstaculizante – condição concreta em que estamos independentemente de nossa consciência – só se verifica, porém, através da práxis. Isso significa, enfatizemos, que os seres humanos não sobrepõem a situação concreta, a condição na qual estão, por meio de sua consciência apenas ou de suas intenções, por boas que sejam [...]. Mas, por outro lado, a práxis não é a ação cega, desprovida de intenção ou de finalidade. É ação e reflexão.

Como registrado acima, Margarida inicia sua fala narrando sobre sua infância e juventude e sobre sua difícil vida e trabalho na roça desde a infância a partir da imposição de seu pai, impedindo-a de ter acesso ao direito fundamental que é a educação. Seu pai, um homem pobre, rude e sem estudos, não deixou nenhum de seus 08 filhos estudar, pois todos tinham que ajudar na lida no roçado.

O desejo de sair daquela situação de opressão era intenso, tanto que a levou a sair de casa aos 16 anos, quando aparece um pretendente e ela mais que depressa apostou no casamento como forma de viver uma outra vida que a permitisse largar a roça e realizar seu sonho de estudar. Infelizmente, seu marido não era tão diferente de seu pai, com as mesmas características rudes e machistas, não permitiu que ela iniciasse os estudos, pois compreendia que o papel da mulher era procriar e cuidar dos filhos e do lar. Assim, ela passou a ser dona de casa, criando por muitos anos seus 8 filhos.

O relato nos revela algo que atravessa gerações e evidencia uma realidade ainda vivida por muitas mulheres imersas em uma sociedade machista e patriarcal onde, na tentativa de fugir da opressão do pai, se submete a uma outra opressão e submissão conjugal. Encontramos em bell hooks (2000), uma fala em que ela bem caracteriza esse fenômeno ao dizer que muitas mulheres ao se casarem não se libertam do sexismo, apenas “mudam de cenário” e que a sociedade deixa bem definido os papéis de gênero, cabendo às mulheres o papel do afeto, do cuidado e muitas vezes aceitar sacrifícios em nome da família, enquanto a eles é ensinado o poder de mando e de domínio sobre as mulheres. Isso denota a presença



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

viva do patriarcado que se encontra não só nas estruturas familiares, mas também nas estruturas sociais mais amplas, ao naturalizar o papel da mulher como reprodutora e cuidadora, negando-lhe o direito à educação e à autonomia.

Cansada daquela vida de negação de toda sorte de direito, Margarida, por volta dos 30 e poucos anos, resolveu se separar e promover uma mudança brusca na sua vida. Migra com seus filhos para a capital, Fortaleza, e, para sobreviver, começa a desenvolver todo tipo de trabalho sempre ligado a atividades relacionadas a afazeres domésticos, como cozinheira, faxineira, dentre outros. Nessa época, decidiu realizar seu grande desejo de ir à escola. Assim, aos 43 anos, ela efetiva sua primeira matrícula na EJA e continuou a alimentar o sonho de terminar os estudos e fazer faculdade de Direito.

Posteriormente, teve seu sonho interrompido, pois sofreu um acidente - atropelada por um carro - onde quebrou a perna e fraturou 04 costelas, a deixando 1 ano imobilizada em uma cama, seguido de quatro anos em tratamento. Nesse período, ela chegou a fazer 08 cirurgias. Depois de 5 anos afastada da escola, resolveu voltar a estudar e realizar seu sonho de concluir os estudos e foi nesse período conheceu o CEJA localizado no bairro da Parangaba, Fortaleza, Ceará.

[...] sempre tive o desejo de saber das coisas - ler o nome das ruas, dos ônibus, se locomover sem medo, ir deixar os filhos na escola, conhecer sobre as coisas do mundo. Então voltei a estudar no CEJA da Parangaba e lá fiz o meu ensino fundamental. Comecei praticamente do zero, não sabia ler, nem escrever. Os professores de lá me ajudaram muito, tinham muita paciência comigo.

Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, em conformidade com a Constituição Federal de 1988, expressa em seu artigo 37 um primeiro demarcador para situar quem seriam os sujeitos que compõem as classes de EJA e em seus § 1º e §2º nos dizem que:

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam 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.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

§2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (Brasil, 1996).

Depreende-se dessa passagem o caráter inclusivo da EJA, garantindo o direito à escolarização para quem não teve acesso na idade adequada. Destaca, ainda, a responsabilidade do Estado em criar condições reais de acesso e permanência, articulando políticas que dialoguem com a vida, o trabalho e os interesses desses sujeitos.

Outro mecanismo que pode ser utilizado para o reconhecimento da EJA são os ODS³, que são iniciativas tomadas pela Organização das Nações Unidas e por quem integra o Pacto Global da ONU. Ao todo, são 17 objetivos, e a educação está no ODS 4, que tem como objetivo assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

O ODS 4 traz em seu tópico 4.5 que, até 2030, buscará “[...] eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional [...]” (Brasil, c. 2025). Portanto, sob a perspectiva da EJA para a pessoa idosa, o ODS 4 fortalece a ideia de que a educação deve ser um direito em todas as etapas da vida. Para além da alfabetização, trata-se de garantir acesso equitativo, respeitando trajetórias interrompidas e valorizando a experiência acumulada. Assim, a permanência da pessoa idosa na escola dialoga com o princípio da aprendizagem ao longo da vida, promovendo inclusão, reconhecimento social e cidadania ativa.

A trajetória de Margarida foi sempre acompanhada de revezes. Em 2008, foi diagnosticada com Alzheimer. Relata que fazia as tarefas em casa e quando chegava na escola, na hora da prova não lembrava do conteúdo. Diante desse cenário, se desanimou, se achando incapaz e parou novamente de estudar, ficando quase um ano fora da escola novamente. Contudo, Margarida retoma os estudos.

³Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável são um apelo global à ação para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz e de prosperidade. Estes são os objetivos para os quais as Nações Unidas estão contribuindo a fim de que possamos atingir a Agenda 2030 no Brasil. BRASIL, **Como as Nações Unidas apoiam os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil**. Brasília, c2025. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 14 set. 2025



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Meu médico, Dr. Ibiapina me aconselhou a voltar a estudar e fazer palavras cruzadas. Assim fiz, voltei a estudar, e dessa vez me matriculei no CEJA Neudson Braga por ser mais fácil de pegar o ônibus e assim retornei os estudos e já estou cursando a última disciplina para concluir meu ensino médio (Margarida).

Em seu retorno, Margarida relata com alegria que foi muito bem recebida por todos na escola, desde a direção, professores e funcionários. E que além de fazer as disciplinas, também participou das oficinas de matemática e das atividades extras que a escola promovia, frequentava a escola de 2 a 3 vezes por semana.

O aluno, ao ingressar na escola, carrega consigo vivências, saberes e aprendizados construídos em seu cotidiano, os quais precisam ser reconhecidos e considerados como base inicial para o desenvolvimento do processo educativo. Assim, o professor e a escola, segundo Freire (2019, p. 31) têm

[...] o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária -, mas também [...], discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Os relatos acima encontram-se carregados de potência, resiliência, força, superação e fé. Margarida revela a garra de uma mulher que, mesmo diante de inúmeros revezes, insiste em ficar de pé e marchar em busca da realização de seus sonhos. Encontramos no mestre Freire (1987) luzes que nos ajudam a refletir sobre esse contexto. Como aponta o autor, “[...] não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes” e Margarida, ao retornar para a escola, reafirma o direito de continuar aprendendo em qualquer tempo da vida.

Sua experiência de vida e educação encarna o que bell hooks (2020) chama de "prática radical do amor" no espaço educativo - um ambiente onde ela foi acolhida e respeitada em sua inteireza. Collins (2016), também nos ajuda a refletir sobre esse fragmento potente da vida de Margarida. A autora nos ajuda a compreender que a vivência das mulheres não é apenas carregada de dor, mas é também fonte de inspiração, saber e resistência, sendo essas mulheres verdadeiras intelectuais da sobrevivência. Sua presença ativa nas oficinas e



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

atividades escolares mostra que aprender é também um ato de reconstrução de si e de reexistência diante das estruturas opressoras que, historicamente, tentaram silenciá-la.

Trazemos ainda outro registro que merece ser evidenciado: os gostos pelas disciplinas de Matemática e Física, Margarida assim discorre: “A Matemática é a matéria que mais gosto, mas agora que estou fazendo Física, também estou gostando muito. É muito bom aprender coisas novas, fico empolgada com cada aprendizado”.

Margarida vai além nesse relato sobre seu gosto pela escola, e assim registra: “Fico pensando como seria minha vida sem os estudos e digo que ela não existiria, o mais importante é estudar para saber o significado das coisas e sentir que você pode aprender muita coisa que antes desconhecia”.

Esse depoimento de Margarida encarna aquilo de mais lindo existente no ser humano e é uma expressão viva do que Freire (1967) chama de vocação ontológica do Ser Mais. Para o estudioso da educação libertadora, os seres humanos, diferente dos outros seres, são chamados a se superar, a transcender-se, ou seja, a Ser Mais, sendo essa busca algo essencialmente humano e que se revela a partir da tomada de uma consciência crítica e da educação.

Ao fim de nossa entrevista (auto)biográfica, Margarida agradeceu a todos que a acolheram na escola, bem como pela oportunidade de poder compartilhar sua história conosco.

Na ocasião em que relatamos essa história nesse artigo, registramos que Margarida teve a oportunidade de narrar sua história de vida e educação no II Seminário Internacional de combate à violência contra a pessoa idosa, promovido pela Comissão de combate à violência da Pessoa Idosa do Tribunal de Justiça do Ceará. Margarida também aproveitou para mostrar com orgulho seu certificado de conclusão do Ensino Médio, mas garantiu que voltaria a escola para se inscrever no ENEM e participar dos aulões que à escola oferece. Seu relato emocionou a todos e deixou bem registrado o poder da educação no processo de libertação e na construção da vocação ontológica de Ser Mais. Como já citamos, Freire (1967), em seus escritos, registra que Ser Mais é uma vocação de todo ser humano e



assinalamos que a garantia do direito à educação favorece a realização dessa e de outras vocações humanas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerramos apontando que a política da EJA em disputa evidencia as contradições do mundo globalizante, tornando ainda mais necessários os debates acerca da educação para o fortalecimento de um projeto de sociedade democrática.

Ao analisar os sentidos atribuídos à escolarização tardia a partir da narrativa de uma estudante de 76 anos na EJA, percebemos que a trajetória de Margarida não pode ser lida apenas como um esforço individual, mas como expressão da luta coletiva de sujeitos historicamente negados no direito de aprender. Sua presença na escola, carregada de saberes construídos na vida, remete ao que Freire (1987) nos ensina ao afirmar que não há saberes superiores ou inferiores, mas diferentes, que se complementam no diálogo. Nesse sentido, como nos alerta Arroyo (2018), a EJA deve assumir-se como um espaço político-pedagógico que rompe com a lógica excludente e reconhece a centralidade das histórias de vida na produção do conhecimento. O retorno de Margarida, portanto, denuncia as marcas da exclusão social, mas também anuncia a potência da educação como prática de liberdade e como afirmação de direitos em qualquer tempo da existência.

Ao debruçarmos sobre os objetivos, concluímos que a narrativa (auto)biográfica se constituiu como um campo fecundo de investigação, formação e produção de conhecimento (Alves, 2015). Os Congressos Internacionais de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA) e a ampliação dos estudos na área revelam não apenas a vitalidade teórico-metodológica desse movimento, mas também sua potência em reconhecer o sujeito como protagonista de sua própria história, integrando experiência, memória e reflexão crítica.

A narrativa (auto)biográfica atua como instrumento formativo e pedagógico no contexto da EJA, ao permitir que os sujeitos articulem suas experiências de vida à construção do conhecimento, conforme propõe Freire (1987). Tal prática fortalece o protagonismo do estudante, reafirmando sua dignidade e valorizando trajetórias historicamente



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

marginalizadas, em consonância com Arroyo (2011). Além disso, como destaca Larrosa (2002), a reflexão sobre a própria experiência revela-se central para a constituição da subjetividade e da aprendizagem, evidenciando que a EJA representa um espaço de inclusão, reconhecimento e emancipação social e individual.

Portanto, aprendemos com Paulo Freire que um outro mundo é possível e que educação é um ato político, é um ato de amor e que é preciso Esperançar.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gislene de Araújo. **Narrativas de si**: reflexões teórico metodológicas da pesquisa (auto)biográfica como abordagem de investigação e formação docente. 2015. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br> . Acesso em: 12 set. 2025.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação** – v.27, n.1, p. 83-94, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19969/11600>. Acesso em: 14 set. 2025.

ARROYO, Miguel Gonzalez. 40 Anos: Educação & Sociedade seção comemorativa reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual? **Educ. Soc., Campinas**, v. 39, nº. 145, p.1098-1117, out.-dez., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/jZgN9bxbKPr8m5SKrNCQr5f/?lang=pt>. Acesso em: 14 set. 2025.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores**: diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL, **Como as Nações Unidas apoiam os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil**. Brasília, c2025. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs> . Acesso em: 14 set. 2025

CEARÁ, **Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA**. [Fortaleza: Secretaria de Educação, s.d.]. disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/coordenadoria-de-gestao-pedagogica-do-ensino-medio-cogem/centro-de-educacao-de-jovens-e-adultos-ceja/> . Acesso em: 11 set. 2025



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

COLLINS, Patrícia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica 103 do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/se/a/MZ8tzsGrvmFTKFqr6GLVMn/?format=pdf&lang=pt> .

Acesso em 10 set. 2025

CUNHA, Jorge Luís. da. Aprendizagem histórica: narrativas autobiográficas como dispositivos de formação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 93-105, abr./jun. 2016.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica** – ensaio sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Natal: Editora da UFRN, 2012a.

DILTHEY, Wilhelm. **A construção do mundo histórico nas ciências humanas**. Tradução: Marco Casanova. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** (60ª ed.). Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 58º ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

HOOKS, Bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. Tradução Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2000.

JOSSO, Marie-Christine. **A Experiência de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH,; BAUER Martin W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER Martin W., GASKEL, George (editores); tradução de Pedrinho A. Guareschi. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 N° 19

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. Disponível em:



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

<https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf> Acesso em: 11 set. 2025

PARO, César Augusto; VENTURA, Miriam; SILVA, Neide Emy Kurokawa e. Paulo Freire e o inédito viável: esperança, utopia e transformação na saúde. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tes/a/tQFP797gDF8Yc4fLX4fzk3c/abstract/?lang=pt> Acesso em: 15 set. 2025.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da Experiência na Pesquisa-Formação: do Sujeito Epistêmico ao Sujeito Biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, 2016.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 44, p. 93-113, 2021. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8018/5528> Acesso em: 11 set. 2025.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

SANTOS, Pollyana dos; SILVA, Gabriela da. Os Sujeitos da EJA nas Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 2, e96660, 2020 Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/TcK5QFPgf6KspxwxvpG7qYG/?format=html&lang=pt> Acesso em: 14 set. 2025

SANTOS, Yuri Andrei Batista; TORGA, Vânia Lúcia Menezes. Autobiografia e (re)significação. **Bakhtiniana**. São Paulo:15 (2), p.119-144, abril/junho, 2020.

Submetido: 30/11/2025

Aprovado: 15/12/2025

Publicado: 01/01/2026

Autoria:

¹Ana Cláudia Lima de Assis, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9988-6697>

Universidade Estadual do Ceará; Centro de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação

Contribuição de autoria: Colaborou com a construção do texto e com a realização da entrevista autobiográfica.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3146269398517244>.

E-mail: claudialimaaaaa@gmail.com



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

²**Tereza Cristina Lima Barbosa**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8975-4092>

Universidade Estadual do Ceará; Centro de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação

Graduada em Pedagogia (UFC). Possui especialização em Formação de Formadores e os Processos de Coordenação de Professores na Educação Básica e no Ensino Superior pela UECE. Mestra em Educação (UECE). Professora no município de Fortaleza atuando nos anos iniciais e doutoranda do curso de Pós-Graduação em Educação (UECE).

Contribuição de autoria: Colaborou com a construção do texto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0000000000000000>.

E-mail: tereza.barbosa@aluno.uece.br

³**Elisangela André da Silva Costa**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0074-1637>

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira Instituto de Ciências Exatas e da Natureza; Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Físicas, Matemática e Química.

Pós-Doutora em Educação (USP). Doutora em Educação (UFC) e Mestre em Educação (UECE). Graduada em Letras (UFC). Pedagoga (FAEPI). Professora Adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e Professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Educação do (PPGE-UECE).

Contribuição de autoria: Colaborou com a orientação do trabalho.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6038313468372950>

E-mail: elisangelaandre@unilab.edu.br