CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

JULIANA AZEVEDO PACHECO

Narrativas autobiográficas de trabalhadores terceirizados: histórias de educação e trabalho

Belo Horizonte
2022

JULIANA AZEVEDO PACHECO

Narrativas autobiográficas de trabalhadores terceirizados: histórias de educação e trabalho

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, para obtenção de título de Mestre em Educação Tecnológica.

Linha de pesquisa *Processos Formativos em Educação Tecnológica*.

Orientadora: Profª Drª Maria Adélia da Costa

Coorientadora: Profª Drª Mariana de Lima Caeiro

Belo Horizonte
2022

Pacheco, Juliana Azevedo
P116n Narrativas autobiográficas de trabalhadores terceirizados: histórias de educação e trabalho / Juliana Azevedo Pacheco. – 2022.
95 f.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica.
Orientadora: Maria Adélia da Costa.
Coorientador: Mariana de Lima Caeiro.
Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

1. Autobiografia – Trabalhadores – Teses. 2. Terceirização – Teses. 3. Divisão do trabalho – Teses. 4. Trabalhadores-estudantes – Teses. 5. Evasão escolar – Teses. I. Costa, Maria Adélia da. II. Caeiro, Mariana de Lima. III. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. IV. Título.

CDD 374.11

Elaboração da ficha catalográfica pela bibliotecária Jane Marangon Duarte, CRB 6º 1592 / Cefet/MG

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA - PPGET
Portaria MEC nº. 1.077, de 31/08/2012, republicada no DOU em 13/09/2012

Juliana Azevedo Pacheco

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE TRABALHADORES TERCEIRIZADOS: HISTÓRIAS DE EDUCAÇÃO E TRABALHO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, em 12 de dezembro de 2022, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Tecnológica, aprovada pela Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação constituída pelos professores:

Prof.ª Dr.ª Maria Adélia da Costa – Orientadora
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof.ª Dr.ª Mariana Jafet Cestari
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof.ª Dr.ª Ludmila De Vasconcelos Machado Guimarães
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof. Dr. Claudio Humberto Lessa
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof.ª Dr.ª Mariana De Lima Caeiro
Pontifícia Universidade Católica

À Nilson Inácio dos Santos Júnior (in memoriam), meu eterno passarinho que sempre me incentivou a voar.

AGRADECIMENTOS

Começo agradecendo a meus Órixás por cuidarem do meu corpo e espírito, e na figura humana meu agradecimento é à Pai Ricardo, que jogando os búzios olhou nos meus olhos e disse, por que você ainda não se inscreveu no mestrado? Vá menina, joga o medo fora e vá, você não está sozinha. Sempre que pensei em desistir essa frase ecoou em meu coração.

Agradeço a minha orientadora Maria Adélia da Costa por ter acreditado em mim e aceitado me orientar, sem você querida nada disso seria possível, obrigada por ouvir meus anseios, por me ajudar a achar meu caminho e pela mão estendida.

Agradeço a professora Ludmila Guimarães pela leitura atenta a meu projeto de pesquisa e parecer tão sensível, e por ter me sugerido a professora Mariana Caeiro para ser minha coorientadora.

Agradeço a minha coorientadora Mariana Caeiro por ter pegado na minha mão, chorado comigo, se emocionado e se empenhado em ser alento e força em todo esse processo, a cada orientação me sentia cheia e sabia que estava no caminho certo.

Agradeço ao professor Cláudio Lessa, por se dedicar ao *Escrita de Si* com todo empenho, e doação. Além de ser amigo e companheiro de jornada.

Agradeço a professora Mariana Cestari que desde a primeira vez que cruzamos nos corredores do Cefet nunca largamos nossas mãos. Compartilhamos a luta diária de colocar um projeto como o *Escrita de Si* de pé todos os dias sem desistir. Seguir com você é um acalanto de esperança e fé de que podemos transformar nosso entorno.

Agradeço aos colegas do Departamento de Arte, Design e Tecnologia (DADT) pelo apoio e confiança.

Agradeço ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, pelo apoio a capacitação.

Agradeço aos professores do Programa de Pós Graduação em Educação Tecnológica pelo conhecimento partilhado e a secretaria do curso pela ajuda em todo o processo.

Agradeço aos amigos de Aracaju por terem tornado essa jornada leve e tranquila.

Agradeço a querida amiga Pri Maciel por me receber em Maceió, acreditar em mim e travar comigo sempre conversas sinceras, por vezes duras, mas sempre engrandecedoras.

Por último, mas não menos importante, agradeço a minha família, meus pais por me incentivarem a ser quem eu sou, não tolher minha natureza liberta e serem sempre porto seguro, aos meus irmãos pela amizade e leveza e aos meus antepassados pela resistência e herança de força que me deixaram.

EXU matou um pássaro ontem, com uma pedra que só jogou hoje

Provérbio Africano

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado tem como objetivo analisar as narrativas autobiográficas, publicadas no livro *Narrativas de vida dos trabalhadores terceirizados do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)*. Tal livro é o resultado do primeiro ano do programa de extensão *A escrita de si como instrumento de visibilidade para os trabalhadores terceirizados do CEFET-MG*, e conta com 34 narrativas autobiográficas de trabalhadores terceirizados do campus Nova Suissa (NS), em Belo Horizonte. O projeto que deu origem ao livro analisado centra-se em práticas de letramento crítico, por meio de narrativas de vida de trabalhadoras e trabalhadores terceirizados que atuam na área de limpeza e serviços gerais desta instituição. Ao deparar com a produção textual autobiográfica destes trabalhadores foi possível evidenciar questões relacionadas à raça, gênero e classe, que se apresentam na tessitura de seus textos. Tal situação, aliada à própria vivência institucional desta pesquisadora que, há 16 anos, atua como técnica administrativa no CEFET-MG, motivou-a empreender esta pesquisa. As análises foram realizadas à luz dos teóricos da Educação, do Trabalho, da Sociologia e da Ciência das mulheres negras[1] e se deu por meio de três fatores relacionais que ancoram e categorizam o *corpus* teórico-metodológico desta dissertação. A saber: i). contexto social, ii). trajetória escolar; e iii). trajetória laboral. Primeiramente, elaborou-se um quadro com informações pessoais para compreender o perfil dos narradores do livro analisado. Feito isso, foram analisados trechos relacionados ao contexto social desses sujeitos. Em sequência, foram analisados os trechos em que os alunos mencionam suas experiências educacionais, seguido pela análise das narrativas referentes ao percurso laboral. Por fim, foram destacados trechos que citam o programa *Escrita de Si,* relacionando-os às possibilidades de reinscrição da existência em um novo projeto de vida. Foi possível constatar marcadores sociais que permeiam suas construções identitárias e, de alguma forma, são condicionantes importantes de seus percursos de vida. A educação se faz presente como um direito social negado. O trabalho passa a ocupar centralidade na vida destes sujeitos como forma de sobrevivência. O caminho trilhado pelos narradores é atravessado por diversas opressões estruturais que impossibilitaram, muitas vezes, o ingresso e a permanência escolar. A inserção desses sujeitos em práticas de educação não formal, se torna uma importante forma de possibilitar o questionamento do mundo e as circunstâncias que o cercam para que sejam capazes de compreendê-lo e contribuir para transformá-lo.

Palavras-chave: Narrativas Autobiográficas. Trajetória Laboral. Abandono Escolar. Trabalhadores Terceirizados.

---

[1] Teoria de conhecimento feminista negro, desenvolvida por Giovana Xavier (2021), baseada em suas experiências como ativista pública, historiadora, professora universitária e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Intelectuais Negras da UFRJ, que se caracteriza como uma epistemologia focada nos saberes de mulheres negras.

ABSTRACT

This master's research aims to analyze the autobiographical narratives, published in the book *Life narratives of outsourced workers from the Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG).* This book is the result of the first year of the extension program *the writing of oneself as an instrument of visibility for outsourced workers at CEFET-MG*, and has 34 autobiographical narratives of outsourced workers from the Nova Suissa campus (NS), in Belo Horizonte. The project that gave rise to the analyzed book focuses on critical literacy practices, through life narratives of workers and outsourced workers who work in the area of cleaning and general services at this institution. When faced with the autobiographical textual production of these workers, it was possible to highlight issues related to race, gender and class, which are present in the fabric of their texts. This situation, combined with the institutional experience of this researcher who, for 16 years, has worked as an administrative technician at CEFET-MG, motivated her to undertake this research. The analyzes were carried out in the light of theorists of Education, Work, Sociology and Science of black women[2] and took place through three relational factors that anchor and categorize the theoretical-methodological corpus of this dissertation. Namely: i). social context, ii). school trajectory; and iii). work trajectory. First, a table was created with personal information to understand the profile of the narrators of the analyzed book. After that, excerpts related to the social context of these subjects were analyzed. In sequence, the passages in which the students mention their educational experiences were analyzed, followed by the analysis of the narratives referring to the work path. Finally, excerpts that mention the program were highlighted, relating them to the possibilities of reinscribing existence in a new life project. It was possible to verify social markers that permeate their identity constructions and, somehow, are important conditioning factors of their life paths. Education is present as a denied social right. Work becomes central in the lives of these subjects as a means of survival. The path taken by the narrators is crossed by various structural oppressions that often made it impossible to enter and remain in school. The insertion of these subjects in non-formal education practices becomes an important way of enabling the questioning of the world and the circumstances that surround it so that they are able to understand it and contribute to transforming it.

Key words: Autobiographical narratives. Work Trajectory. School dropout. Outsourced workers.

[2] Black feminist knowledge theory, developed by Giovana Xavier (2021), based on her experiences as a public activist, historian, university professor and coordinator of the Black Intellectual Studies and Research Group at UFRJ, which is characterized as an epistemology focused on women's knowledge black.

ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFET-MG	Centro Federal em Educação Tecnológica de Minas Gerais
DEDC	Diretoria de Extensão e Desenvolvimento Comunitário
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FEBEM	Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
META	Mostra Específica de Trabalhos Acadêmicos
MMFDHN	Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos
MOSTRATECH	Mostra Internacional de Ciência e Tecnologia
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios
UNESP	Universidade Estadual Paulista

FIGURAS, GRÁFICOS E QUADROS

Figura 01 - Atividade de sondagem.....46
Figura 02 - Mapa mental do passo a passo da escrita.....48

Gráfico 01 - Nível de Instrução das pessoas com 25 anos ou mais de idade no Brasil.....17
Gráfico 02 - Grau de escolaridade.....20
Gráfico 03 - Divisão dos alunos.....47

Quadro 01 - Perfil dos narradores.....52
Quadro 02 - Números de irmãos.....57
Quadro 03 - Vivências da infância.....58
Quadro 04 - Ambiente Escolar.....66
Quadro 05 - Escrita de Si e novas possibilidades.....83

SUMÁRIO

PREÂMBULO..... 12

1. INTRODUÇÃO.....17
   1.1. Apresentando o contexto contemporâneo do tema da pesquisa: os(as) trabalhadores(as) terceirizados e sua relação com a educação formal.....17
   1.2.O projeto pesquisado: *A escrita de si como instrumento de visibilidade para os trabalhadores terceirizados do CEFET-MG*.....19
   1.3. Objetivos de pesquisa.....22
      1.3.1 Objetivo Geral.....22
      1.3.2 Objetivos Específicos.....22

2. CONCEITOS BASE.....23
   2.1 Relações com o saber – "estudar para ser".....23
   2.2 Capital Cultural e Aprendizagem.....26
   2.3 Origem Social.....28
   2.4 Fracasso Escolar.....29
   2.5 Cultura do trabalho.....31
   2.6 Os sentidos do trabalho.....34
   2.7 Persistência das desigualdades.....35
   2.8 Educação Libertadora.....36
   2.9 Práticas de Educação não formal.....38
   2.10 Programa de Extensão: *A escrita de si*.....39

3. METODOLOGIA.....41
   3.1 Narrativas autobiográficas 43
   3.2 Construção das Narrativas de vida autobiográficas dos trabalhadores terceirizados.....45

4. ANÁLISE DAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS.....51
   4.1 Análise Introdutória.....51
   4.2 Narrativas e o contexto social.....55
   4.3 Narrativas de trajetória educacional.....64
   4.4 Narrativas de trajetória laboral.....73
   4.5 A escrita de si.....83

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....86

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....89

ANEXO A.....94

APÊNDICE A.....97

PREÂMBULO

Não poderia começar a escrever esta dissertação sem dizer de onde falo. Para me aproximar dos meus interlocutores, contarei um pouco sobre a minha trajetória de vida, e para me aproximar dos sujeitos dessa pesquisa focarei em meus percursos escolares e laborais. Sou uma mulher negra de pele clara, tenho 37 anos e iniciei o mestrado em Educação Tecnológica nove anos depois de ter me graduado em Terapia Ocupacional (TO).

Sempre achei que mestrado era algo muito distante da minha realidade, mas confesso que sempre sonhei em ser mestra. Poderia citar muitos motivos para não ter tentado antes, falta de tempo, trabalho, mas estaria omitindo o motivo principal. O medo da rejeição e o sentimento de que aquilo não era para mim foram as verdadeiras causas.

A academia me parecia branca, elegante e culta, e eu não achava que era nenhuma dessas três coisas. Seria difícil me encaixar. Estudei toda a minha vida em escola pública municipal, e quando chegou a minha época de entrar na faculdade, não passei na universidade federal, saí da escola e ingressei em um curso técnico subsequente[3] no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas gerais (CEFET-MG).

Em dois meses também ingressei no mercado de trabalho. Trabalhava das 00h às 06h, em uma empresa terceirizada, atendendo emergência policial, fazia curso técnico em Meio Ambiente de 07h às 12h, dormia de 13h às 18h, de 18h às 22h fazia cursinho pré-vestibular que pagava com o meu salário.

Essa rotina durou quase um ano, em seguida, passei na faculdade particular para cursar TO, me formei no curso técnico (não tenho esse diploma, pois não fiz o estágio, a correria da vida não me permitiu,) e meu horário de trabalho passou a ser de 12h às 18h. O meu salário era o valor equivalente à mensalidade da faculdade.

Vivi um ano da minha vida nessa rotina até que passei no concurso de técnico de nível médio no CEFET-MG, instituição em que me encontro hoje e que atuo há 16 anos. Sou grata a tudo que essa instituição me proporcionou, minha história de vida foi, em grande parte, construída ali dentro. Nos primeiros anos, muita coisa mudou, o CEFET-

---

[3] A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou estejam cursando o ensino médio [...] pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso [...]; e III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2014, online).

MG incentivava financeiramente os meus estudos, eu trabalhava na biblioteca e tinha acesso a muitos livros, me tornei uma leitora voraz, meu horário de trabalho era de 11h às 17h.

Eu tinha muito contato com os alunos e aquilo me renovava. Estudava à noite e passei quatro anos assim, vale ressaltar que troquei de faculdade no meio do percurso e minha mudança foi motivada por ofensas que recebi de três colegas de sala de aula, somente anos depois eu consegui entender que o que havia acontecido comigo na ocasião era racismo.

Formada, com vontade de seguir como TO, me faltou coragem para sair do CEFET-MG e me enveredar no mercado de trabalho. Trocar minha estabilidade e um salário fixo, na época confortável para as minhas necessidades, por algo incerto que a hora de trabalho valia menos que a que eu tinha, não me pareceu tentador.

Continuei trabalhando no CEFET-MG e iniciei meu *hobby* de trabalhar com produção cultural na cidade de Belo Horizonte. Produzi muitos eventos de cultura popular, música e manifestações artísticas, e a TO ficou em segundo plano.

Em 2015, quando completei 30 anos, algumas mudanças aconteceram, já estava mais familiarizada com o movimento negro e o movimento feminista, rompi com as produções culturais e passei a ser somente percussionista nos grupos que produzia, entrei em uma pós-graduação, também paga parcialmente pelo CEFET-MG.

Queria iniciar uma mudança de carreira, estava insatisfeita com a minha atuação no CEFET-MG, me sentia subaproveitada e sem perspectivas de progressão. Decidi parar de fumar e passei pela transição capilar. Ressalto que, nessa época, flertei entrar no mestrado de TO, mas não me sentia capaz, achava que não conseguiria licença, que não conseguiria passar, que era demais para mim. Contentei-me com uma pós-graduação particular de Terapia Ocupacional com ênfase na saúde da criança e do adolescente.

Renovei minha vontade de estudar, junto a isso mudei de setor no CEFET-MG, seria temporário, mas acabei ficando por gostar do trabalho, da chefia e do contato com o público. Atendia candidatos que iriam prestar o vestibular da instituição. Aprendi muito sobre a estrutura dos cursos técnicos e de graduação, fazia planilhas e planilhas e gostava disso, relembrava minhas habilidades como produtora.

Finda a pós, não busquei trabalhos em TO. Continuei tocando meu trabalho no CEFET-MG, até que, em 2018, Cida, trabalhadora terceirizada que limpava a sala que eu trabalhava, me solicitou que colocasse o relógio dela para despertar às 3h da manhã. Era aquele horário que ela acordava todos os dias para trabalhar. Aquilo me desceu mal.

Na época, eu participava de vários coletivos de mulheres e estávamos fazendo uma ação na ocupação Dandara, havia ocorrido um desfile de moda sustentável dias antes, então chamei meu amigo Nelson Nunes, também técnico administrativo do CEFET-MG, para escrever comigo um projeto de extensão que tivesse como público-alvo os trabalhadores terceirizados do CEFET-MG. Por ele ser jornalista e por eu estar com a vivência da ocupação Dandara fresca na memória, pensamos em fazer algo relacionado à valorização da autoestima por meio de fotografias sem o uniforme.

Contextualizo que nesse tempo, Nelson havia me convidado para participar de um outro projeto de extensão que recebia alunos franceses para passarem um mês no Brasil com alunos do curso de edificações. O intuito era reformar uma creche, depois eram os alunos brasileiros que passariam uma temporada na França. Foi uma experiência incrível passar um mês indo a creches com eles.

Organizei o lazer, a moradia e o transporte, além de estar com eles todos os dias na obra. Também foi uma experiência frustrante, pois quando apresentamos os resultados para os diretores do CEFET-MG na época, o trabalho do dia a dia foi totalmente invisibilizado, lembro-me que saí da reunião chorando. Não fui à França, mas a sementinha da extensão foi plantada em mim.

Retomo para a data que conversei com Nelson para elaborarmos um projeto, ele gostou da ideia e fomos conversar com os trabalhadores para apresentar nossa proposta das fotos. À medida que começávamos a falar sobre fazer um projeto com eles, os trabalhadores pediam para ser algo relacionado aos estudos.

Desistimos da ideia inicial e começamos a articular com alguns docentes do Departamento de Linguagens e Tecnologia (DELTEC) a elaboração de um curso de escrita para os trabalhadores terceirizados da instituição.

A inspiração era Maria Carolina de Jesus, escritora favelada que escreveu diários sobre sua vida de catadora de lixo e que vivia se esgueirando da fome, embora muitas vezes dormisse com ela. Por meio de outras referências de escritoras negras, escrevemos o projeto "A escrita de si como instrumento de visibilidade para os trabalhadores terceirizados do CEFET-MG". A proposta foi aprovada no Edital de Extensão de 2016 – CEFET-EXT 2016, porém, sem recursos financeiros, e por isso optamos por não o executar sem o apoio.

Em 2018, retomei a vontade de submeter novamente no Edital de Extensão de 2018 – CEFET-EXT 2018, conversei com Nelson, ele não poderia no momento, mas me incentivou a escrever. Nessa época eu estava mudando de setor, a diretora do campus NS,

gestão 2022/2024, era coordenadora de Artes, e devido à aposentadoria da técnica-administrativa do setor, se articulou para que eu fosse substitui-la.

Foi uma mudança importante para a minha carreira, porém dura. Em certo dia, ela me disse com muita naturalidade que eu havia parado no tempo, e que não era somente ela que achava aquilo. Cortou fundo em mim. Eu estava entendendo como que para as mulheres negras as coisas eram mais difíceis e aquela fala me deixou muito reflexiva.

Eu havia mesmo parado no tempo? Eu estava estagnada há mais de dez anos? Eu respondi a ela que fazia muita coisa sim, e ela rebateu dizendo, então: teorize suas práticas. Depois daquele dia, comecei a encarar com mais seriedade a possibilidade de tentar um mestrado.

A sementinha da academia estava plantada em mim. Esse empurrão me incentivou, não sem muita insegurança, a entregar o projeto para a extensão e me inscrever em uma disciplina isolada no programa de mestrado do DELTEC.

O projeto foi aprovado no edital, dessa vez com orçamento. Liguei para Nelson chorando e ele retribuiu a emoção, aquilo que havíamos pensado iria realmente sair do papel. Dessa vez, eu havia ampliado o curso para um ano, inseri a prática de educação como prática de liberdade de Paulo Freire na metodologia de ensino e inseri como resultado um livro com as narrativas dos trabalhadores.

Sobre a estrutura do projeto, não vou me delongar aqui, pois todo o processo estará presente em minha dissertação, só gostaria de ressaltar que é por causa dele que estou aqui, escrevendo esta dissertação e me transformando dia após dia em uma pesquisadora negra.

No mesmo ano, fui aceita na disciplina isolada do DELTEC. Ao longo dessa trajetória, cursei duas disciplinas de mestrado nesse departamento, sendo uma delas sobre Análise do Discurso, e também cursei uma disciplina no Programa de mestrado em Administração, que versava sobre os sentidos do trabalho.

Minhas inquietações motivadoras desta pesquisa iniciaram nesta época, o projeto estava consolidado, havia muita prática, e os textos que lia nas disciplinas me causavam vontade de ir mais afundo nesse tema de narrativas e trabalho, ainda não sabia como, mas se formava em mim, minha personalidade pesquisadora.

No encerramento do primeiro ano de projeto, eu e Nelson nos empenhamos em realizar uma festa de formatura para eles. Foi um evento carregado de simbologia e sentidos. Havia orador, diploma, homenagem, vestidos bonitos, presença de familiares, muita comida, música e dança.

Durante um momento da cerimônia, duas trabalhadoras subiram ao palco para ler a homenagem que eles haviam escrito em conjunto para a equipe. Fiquei profundamente mexida quando elas leram que por muitos momentos tiveram vontade de desistir, mas que ter alguém ao lado incentivando o retorno aos estudos era algo que as motivava a continuar. Naquele momento decidi que iria tentar uma vaga no Programa de Mestrado em Educação, aqueles trabalhadores segurariam a minha mão para eu retornar aos estudos com coragem. Passei na seleção, iniciei minha jornada acadêmica juntamente com a transformação do Projeto em Programa de Extensão e sua ampliação para outras unidades.

Nesse meio tempo, eu fui subcoordenadora de Artes, e quando essa coordenação se transformou em Departamento de Arte, Design, e Tecnologia fui eleita Chefe de Departamento, cargo que ocupei por três anos. No primeiro semestre de aula, se instalou a Pandemia. Foi um ano desafiador em muitos aspectos, como aulas *on-line*, medo, coordenação de programa à distância, chefia e mais medo.

Ainda assim conseguimos resultados importantes, com o *Escrita de si*, elaboramos um livro de cartas trocadas pelos trabalhadores da limpeza que continuaram a executar o trabalho presencial com servidores, docentes, alunos e comunidade externa, que estavam executando trabalho em *home office*.

Ficamos em primeiro lugar geral da 30ª Mostra Específica de Trabalhos e Aplicações (META) com este projeto e ficamos em 4º lugar na Mostra Internacional de Ciência e Tecnologia (MOSTRATECH). Em 2021, novos desafios, mais ampliação do programa, fui convidada a coordenar todo o processo de heteroidentificação do concurso para técnicos administrativos do CEFET-MG, fui reeleita chefe de departamento e iniciava a escrita da dissertação.

No final do ano entreguei todos os trabalhos executados, e pleiteei uma vaga para licença de capacitação. Fui selecionada para licença restando seis meses para minha defesa, e aqui me encontro neste momento. À beira mar, tecendo narrativas.

1 INTRODUÇÃO

1.1 Apresentando o contexto contemporâneo do tema da pesquisa: os(as) trabalhadores(as) terceirizados e sua relação com a educação formal

Dados estatísticos publicados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2019, apresentam índices preocupantes relacionados a informações referentes à educação. Em 2019, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais foi de 6,4%, o que corresponde a 11 milhões de brasileiros. O nível de instrução de pessoas maiores de 25 anos pode ser conferido no Gráfico 01.

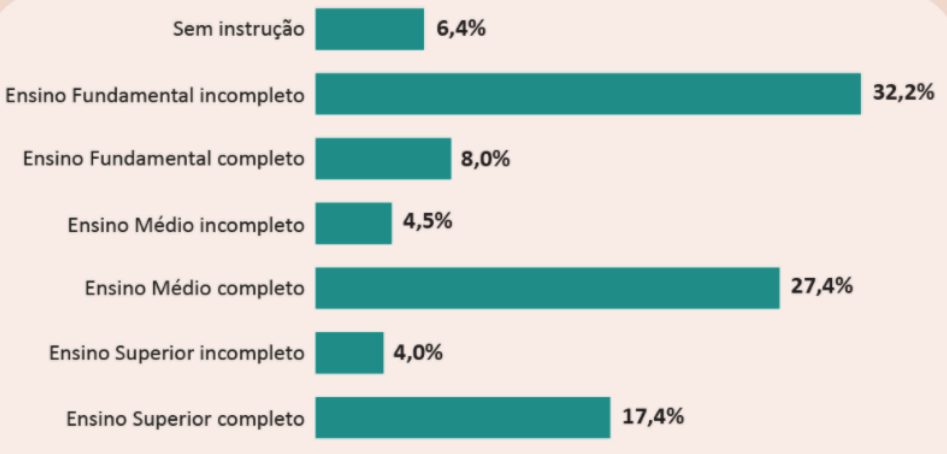

Gráfico 01 – Nível de Instrução das pessoas com 25 anos ou mais de idade no Brasil
Fonte: Brasil/IBGE, 2019

A PNAD trata-se de uma investigação nacional anual que engloba um conjunto de características populacionais, dentre elas a escolarização alcançada pelos indivíduos, o que permite acompanhar o nível de educação dos brasileiros. É importante ressaltar que, nos anos de 2020 e 2021, a pesquisa foi suspensa devido à Pandemia da Covid-19 (IBGE, 2019). Esses dados possibilitam, a partir de sua análise, perceber a precária escolaridade de mais de 80% dos jovens e adultos brasileiros, uma vez que apenas 17,4% tinham, em 2019, o ensino superior completo.

Tal situação se relaciona com os postos de trabalho ocupados por esses sujeitos, pois, em consequência da baixa escolaridade muitos acabam por encontrar empregos informais. O trabalho informal se expressa na destituição de direitos e, embora não seja sinônimo de precariedade, está em sintonia com a precarização (ANTUNES; DUCK, 2013).

Para Antunes (2003), o mundo do trabalho assumiu dimensões mais complexas, heterogêneas e diversificadas, corroborando para a expansão de trabalhadores no ramo de prestação de serviços, desempregados e precarizados, essa última categoria assumindo um papel cada vez maior na composição da classe trabalhadora atual, com os terceirizados e subcontratados.

O processo de terceirização caracteriza-se quando certas atividades não são desenvolvidas pelos trabalhadores de uma determinada instituição ou empresa, e são repassadas para outra empresa, geralmente especialista naquelas atividades. A terceirização prevê uma redução de custos relativos à contratação de mão-de-obra para atividades como: recepção, portaria, limpeza, manutenção, restaurante (LISBOA, 2004).

Essa é a situação do CEFET-MG, instituição de ensino centenária, conhecida por sua excelência em educação. O CEFET-MG possui 11 unidades distribuídas, três na capital mineira e oito no interior do estado de Minas Gerais. Os serviços de limpeza, manutenção, motorista, portaria e vigilância são efetuados por empresas terceiras.

Em 2018, Maria Aparecida, trabalhadora terceirizada da limpeza do *Campus* NS, entrou na sala que eu trabalhava e solicitou ajuda para ajustar seu relógio despertador. Ela não sabia manusear o aparelho de celular e pediu que eu programasse o horário de 03:00 da manhã, me informando que esse era o horário que ela acordava para trabalhar. Fiquei intrigada com aquele horário, pois trabalhávamos tão próximas, mas eu não conhecia de fato a realidade em que ela vivia. Tal encontro me motivou a, junto com outro servidor técnico administrativo da instituição, escrever um Projeto de Extensão que tivesse como público-alvo os trabalhadores terceirizados do Campus Nova Suíssa.

Iniciamos então uma consulta a esses trabalhadores para saber o que poderíamos, como instituição de ensino, oferecer a eles. Foram muitas conversas com os trabalhadores e concluímos que era necessário algo que tivesse relação com educação, pois quase todos nos informaram que gostariam de retomar os estudos. Nesse sentido, Souza (2009) afirma que, o conhecimento escolar possui papel importante na reprodução de hierarquias, pois quem possui o conhecimento escolar formal é valorizado, e entendemos que aqueles trabalhadores desejavam, de alguma forma, buscar esse (re)conhecimento escolar.

Firmamos, então, parceria com o DELTEC e, em colaboração com docentes da instituição, elaboramos o projeto intitulado *A escrita de si como instrumento de visibilidade para os trabalhadores terceirizados do CEFET-MG*, cuja proposta inicial era um curso de escrita com duração de dez meses, sendo uma hora semanal de aula durante

o horário de trabalho, voltada para trabalhadoras e trabalhadores terceirizados que atuavam na área de limpeza, manutenção e portaria deste campus.

O projeto foi aprovado pela Diretoria de Extensão e Desenvolvimento Comunitário (DEDC) em 2018, e, em março de 2019, iniciamos as aulas. Em 2020, o Projeto se transformou em Programa de Extensão e estendeu sua atuação para mais três unidades do CEFET- MG: Campus Nova Gameleira, Divinópolis e Contagem. Em 2021, ampliou-se para a unidade Varginha e, em 2022 foi implementado na unidade Leopoldina e na Universidade Estadual Paulista (UNESP) com o título *Experivivências*.

Como resultado do Projeto, em 2020 publicou-se o livro *Narrativas de vida dos trabalhadores terceirizados do CEFET-MG – campus I*. A obra foi construída nos dez meses de aula e conta com autobiografias dos trabalhadores elaboradas sob supervisão dos professores. Segundo Lessa (2020), os exercícios propostos em sala de aula visavam partilhar vivências, celebrar o conhecimento, além de instigar o prazer de poder falar de si, do outro, do seu local de trabalho, de sua família e das desigualdades sociais. Com os encontros, a partir da partilha de suas reflexões e questionamentos, os alunos foram tecendo os fios de suas memórias relacionadas à vida estudantil e laboral que culminaram no livro citado.

1.2 O projeto pesquisado: *A escrita de si como instrumento de visibilidade para os trabalhadores terceirizados do CEFET-MG*

Como primeira ação, em busca de conhecer os trabalhadores, seus interesses e suas trajetórias, elaborou-se um formulário de inscrição[4] com perguntas relacionadas a suas trajetórias de vida. Segundo Gonçalves e Lisboa (2007), as trajetórias de vida podem ser consideradas como parte de uma história de vida e estão relacionadas diretamente com a questão de pesquisa colocada pelo pesquisador. Nesse primeiro momento a intenção era conhecer a trajetória escolar desses trabalhadores para elaborar as aulas de acordo com a escolaridade do público-alvo do projeto.

De acordo com a pedagogia da liberdade proposta por Freire (1967), na qual infere que todo aprendizado está associado à tomada de consciência do real, conhecer a trajetória destes trabalhadores era essencial para elaboração de práticas didáticas com objetivos autônomos claros.

Ao analisar os dados relacionados à escolaridade desses trabalhadores

[4] Encontra-se em anexo desta Dissertação

terceirizados foi possível constatar que havia convergência com os dados do IBGE, conforme pode-se observar no gráfico 02.

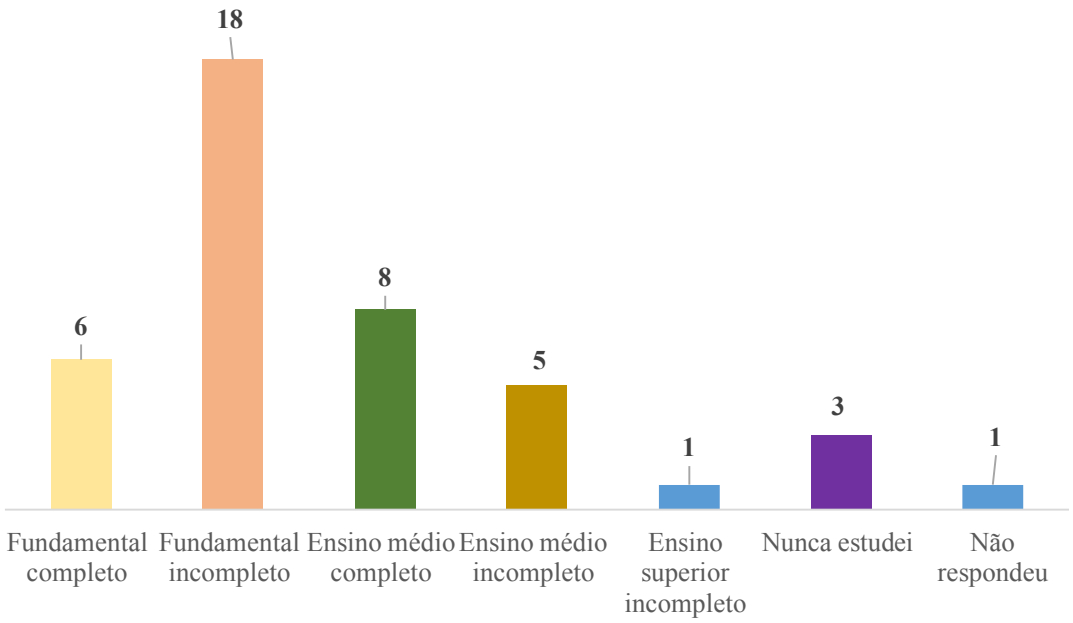

Gráfico 02 – Grau de escolaridade
Fonte: www.aescritadesi.cefetmg.br

Dos 52 trabalhadores que compunham o quadro do campus NS em 2019, 50 demonstraram interesse em participar e, portanto, responderam o formulário. No primeiro dia de aula realizou-se uma atividade de sondagem e foi possível perceber que a realidade era diferente da informada no questionário, por exemplo, o grupo de pessoas que não sabiam ler e escrever era maior do que o indicado nas respostas ao formulário e alguns que afirmaram ter o ensino médio completo haviam concluído apenas o ensino fundamental.

Vários motivos podem justificar essa incongruência, porém, em conversa individual, alguns participantes relataram a vergonha de dizer que não tinham concluído os estudos. Para Gaulejac (2006) a vergonha é um sentimento que não se fala, que possui muitas facetas e que tende a invadir a existência das pessoas, cabendo ao pesquisador não realizar perguntas sobre ela, mas se manter em escuta atenta e, ao desenvolver essa habilidade, abrir o espaço para a fala.

Ainda segundo Gaulejac (2006, p. 46), “as durezas das condições de vida têm repercussões psíquicas intensas que colocam em perigo o sujeito e o torna vulnerável tanto no campo afetivo, quanto no de suas relações sociais”. Dessa maneira, há alterações identitárias que podem levar esses sujeitos a viverem resignados diante do sofrimento,

como se lhes fossem justificadas as violências, pois são responsáveis por sua sorte (GAULEJAC, 2006).

Ao me deparar com os dados do formulário de inscrição, aliadas à minha relação com esses trabalhadores, fui levada às seguintes questões: A que se deve tal situação? O que levou esses sujeitos ao abandono escolar? Como esse abandono se relaciona com o trabalho que desempenham? É possível quebrar essa lógica hegemônica? Como eles se sentem? Não pretendo, aqui, responder a todas essas perguntas, mas sim elaborar e compreender, a partir de narrativas autobiográficas, os possíveis fatores que podem atrelar educação e trabalho terceirizado.

Com a leitura atenta do livro produzido ao longo do projeto foi possível perceber que a razão da interrupção escolar dos sujeitos dessa dissertação está relacionada à necessidade do trabalho para auxiliar (ou garantir) a sobrevivência familiar e não, necessariamente, ao desempenho escolar. Ao tratar esses dados somente como números, ocultamos o que há por trás das trajetórias de vida. Dessa maneira, é necessário ultrapassar o foco no fracasso escolar para se compreender a escolaridade numa perspectiva mais ampla, relacionando-a com o mundo do trabalho.

Poucas pesquisas no campo da educação têm como foco trabalhadores que ocupam cargos de pouco prestígio e, diante da complexidade do contexto de desigualdades de oportunidades, analisarei mais profundamente textos que compõem o livro *Narrativas de vida dos trabalhadores terceirizados do CEFET-MG* e alguns materiais produzidos por eles ao longo das aulas, com o intuito de identificar as trajetórias que os levaram a situação laboral atual, buscando pontos em comum em suas narrativas.

Pretendo, também, apresentar novas epistemologias educacionais a partir da análise de práticas de educação não formal às quais esses sujeitos foram submetidos nos últimos três anos. Tais práticas visam colaborar com a emancipação de trabalhadores por meio do processo educacional empreendendo novas possibilidades de práticas educacionais.

Para realizar tal análise, utilizarei métodos ancorados em narrativas autobiográficas. Segundo Bruner (2002, p. 46), “uma narrativa é composta por uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou autores”. Clandinin e Connely (2000, p.20) esclarecem que a pesquisa narrativa é como “uma forma de entender a experiência” em um processo de cooperação entre pesquisador e pesquisado.

A pesquisa narrativa é uma metodologia que se baseia na coleta de histórias que

podem ser obtidas por entrevistas, autobiografias, narrativas escritas, narrativas orais gravadas e notas de campo, sobre determinado tema onde o investigador encontrará elementos para compreender determinado fenômeno (PAIVA, 2008).

As narrativas presentes nos materiais analisados são consideradas relatos de experiências pessoais. Para Labov (1997), a narrativa de uma experiência pessoal é "uma sequência de eventos que entraram para a biografia do falante por meio de uma sequência de orações que correspondem à ordem dos eventos originais". Ao analisar as narrativas dos trabalhadores sujeitos desta pesquisa, foi possível perceber como eles constroem sentido a partir de suas vivências ao lhes dar a forma de narrativas autobiográficas.

1.3 Objetivos de pesquisa

1.3.1 Geral

O objetivo deste estudo é compreender os fatores que se relacionam nos percursos educacionais e profissionais de trabalhadores terceirizados do CEFET-MG.

1.3.2 Específicos

- Compreender a interferência da desigualdade social na trajetória educacional e laboral destes sujeitos;
- Identificar as condicionantes que levaram os sujeitos desta pesquisa ao abandono escolar;
- Entender qual o sentido esses trabalhadores atribuem ao trabalho e ao estudo;
- Elaborar questões que auxiliem no entendimento da relação entre estudo formal e precariedade de trabalho;

Pretende-se ainda, apresentar ações de educação não formal como uma possível alternativa para atenuar os efeitos da interrupção escolar precoce.

2 CONCEITOS BASE

Nesta etapa irei apresentar teorias e elucubrações sobre o conceito de Educação e seus desdobramentos, assim como a definição de trabalho e suas diversas camadas e sentidos, para auxiliar na compreensão da situação vivida pelos sujeitos desta pesquisa.

Como essa dissertação se trata de um aprofundamento em trajetórias laborais e educacionais e estas se relacionam com diversos fatores, optou-se por não dividir *Educação e Trabalho* em capítulos bem demarcados. À medida que se aprofunda no entendimento de educação e como ela foi interrompida por esses sujeitos, naturalmente emerge o trabalho como protagonista. Assim, dividir tão claramente em capítulos seria pouco eficaz para a compreensão do todo, tornando o texto fragmentado e de difícil leitura.

Inicia-se o embasamento teórico apresentando a relação intrínseca entre o saber e o aprender. "Estudar para ser alguém na vida" é uma expressão corriqueira em nossa sociedade e ao reproduzi-la não se leva em conta toda a herança desigual que ela carrega e como isso pode determinar a posição social ocupada.

2.1 Relações com o saber: *estudar para ser*

Segundo Charlot (2000, p. 53), "nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender". Para ele, "nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, em que se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros" (CHARLOT, 2000, p.53). O autor conceitua educação como o movimento complexo, longo e inacabado, no qual nos construímos e somos construídos pelos outros.

Para Freire (2003), célebre educador brasileiro, reconhecido pela lei 12.613, de 13 de abril de 2012, como o patrono da educação brasileira, educar seria articular a prática com alguma teoria do conhecimento, sendo que o autor identifica o conhecimento como um "processo que implica na ação-reflexão do homem sobre o mundo" (FREIRE, 2003, p.79). Sendo assim, em todo processo de produção de conhecimento estariam implicadas, a ação e a reflexão sobre a realidade, produzindo uma unidade permanente em que uma não existe sem a outra.

Os sujeitos desta pesquisa são trabalhadores terceirizados do CEFET-MG, instituição de educação profissional e tecnológica que tem o ensino técnico na forma

integrada como principal atividade. Dessa maneira, embora os trabalhadores não tenham tido acesso a essa educação é importante apresentar esse modelo de ensino vigente na instituição que estão inseridos.

Segundo Ciavatta (2014) uma educação integrada é aquela que articula a oferta do ensino médio com o ensino profissional, e trata-se de uma educação como um conjunto social onde diversas mediações históricas operam os processos educativos. Em uma formação integrada, a educação geral e a profissional andam juntas e são elas que preparam o sujeito para o trabalho.

Para Gramsci (1981), busca-se focalizar o trabalho como preceito educativo a fim de ultrapassar a oposição de trabalho manual versus trabalho intelectual, e assim incorporar ao trabalho produtivo à dimensão intelectual, formando, assim, trabalhadores habilitados para atuar como cidadãos críticos capazes de promover mudanças. Para Ciavatta (2014), é necessário elaborar estratégias, no presente, para que a formação integrada seja capaz de formar indivíduos que compreendem e se apropriem intelectualmente de determinado campo empírico, teórico ou simbólico.

Charlot (2000 p. 59) sugere que aprender pode ser conquistar um saber em forma de conteúdo intelectual, "mas aprender pode ser também dominar um objeto ou uma atividade (atar cordões dos sapatos, nadar, ler...), ou entrar em formas relacionais (cumprimentar uma senhora, seduzir, mentir...)". Dessa forma a relação com o aprender é mais abrangente do que a do saber. É possível que um aluno aprenda um conteúdo, mas não necessariamente se aproprie do saber que ele consiste. Logo, quando se tenta definir "o saber" surge "... um sujeito que mantém com o mundo uma relação mais ampla do que a relação de saber" (CHARLOT, 2000, p. 59).

Monteil (1985) citando Charlot (2000), diferencia os termos conhecimento, saber e informação. Para ele informação é um elemento exterior ao indivíduo e que pode ser armazenada, guardada, e compete à objetividade. Já o conhecimento possui caráter subjetivo ao ser considerado pelo autor como sendo o resultado de uma experiência individual relacionada a ação de um sujeito munido de particularidades afetivo-cognitivas. Por último coloca o saber como sendo aquela informação que foi processada, ou seja, o sujeito se apropriou dela e, assim como a informação, é de caráter objetivo.

As ideias de Schanger (1978) corroboram com o pensamento de Monteil (1985) ao afirmar que o saber não existe fora da condição cognitiva, não existe saber em si, sendo ele uma associação do sujeito com o seu mundo, um resultado desse entrosamento.

Charlot (2000) alerta que o sujeito, por manter com o mundo relações diversas, pode estabelecer uma relação frágil com o saber, à medida que vincula este saber a fatores ligados a situações que dão somente um sentido específico, como, por exemplo, quando aprende para agradar um professor ou os pais.

Essa relação de fragilidade se dá porque a relação com o saber não vem acompanhada em uma forma ampliada de relação com o mundo. Contextualizo aqui, que os trabalhadores desta pesquisa, de acordo com suas narrativas presentes no corpus deste trabalho, possuem fatores sociais desfavoráveis para o estabelecimento de uma situação proveitosa com o saber, são o que Paulo Freire chama de oprimidos.

Freire (2011) em sua vasta experiência em meio aos oprimidos, apresenta de maneira clara a significação da relação do saber e a relação com o mundo. Sua teoria tem como pressuposto que o objetivo final do ensino é a conscientização do aluno e, para isso, é necessário que o educador se informe sobre o que o aluno conhece, trazendo para a sala de aula a cultura do educando. Feito isso, o educador precisa explorar essas questões, possibilitando que o aluno construa um caminho para uma visão crítica da realidade e, por último, é necessário problematizar o conteúdo a fim de sugerir ações para solucionar as agruras.

Para Freire (2011), a educação que se pratica na maioria das escolas é uma educação dominadora, ou seja, o educador é responsável por depositar saberes em um aluno receptivo, disciplinado. O saber é tido como algo que pertence ao professor e esse saber é doado, promovendo, segundo o autor, uma escola alienante que ao invés de estimular a criatividade, o raciocínio investigativo, e a curiosidade, a aniquilam. A educação defendida pelo autor tinha como propósito inquietar os educandos, de forma que o professor teria como missão facilitar a composição ou a elaboração de conhecimentos.

Os sujeitos desta pesquisa tiveram acesso, como a maioria de nós, à uma educação definida por Freire (2011), como “Educação Bancária”, termo esse que será discutido mais adiante neste trabalho. Essa educação, a qual fomos submetidos, não é capaz de formar cidadãos autônomos capazes de solucionar desafios sociais, entre eles os desafios do trabalho (Freire 2003). Para o patrono da educação brasileira, o desenvolvimento educacional da classe trabalhadora é um indicador da necessidade de uma transformação nas condutas socais onde seja possível a discussão consciente do contexto social que o sujeito trabalhador está inserido (FREIRE, 1980).

Nesse capítulo foi possível entender que não existe saber sem uma relação com o mundo, dessa maneira se faz necessário entender melhor sobre o "mundo" no qual os sujeitos desta pesquisa estão inseridos e, assim, compreender as interferências do contexto social na relação com o saber.

2.2 Capital Cultural e Aprendizagem

Segundo Souza (2017), o capital cultural se configura como símbolo do conhecimento útil incorporado pelos sujeitos e possui diversos pressupostos, sendo alguns visíveis, mas a maioria desenvolvida de modo invisível. O autor é referência em estudos sobre as classes sociais do Brasil e afirma que há uma diferença do ponto de partida de cada uma delas. Se por um lado a classe média possui capital econômico para que seus filhos dediquem seu tempo exclusivamente para os estudos, por outro lado os filhos das classes populares, na maioria das vezes, precisam combinar estudo e trabalho, geralmente, a partir dos 11 anos.

Para Bourdieu (1964), a experiência advinda de sua classe social, juntamente com os proveitos conquistados na vida escolar compõem seu capital cultural. Ora, mas se é na escola que o legado econômico da família se transforma em capital cultural e se a diferença de classes contribui para aquisição deste capital, teriam os filhos dos trabalhadores as mesmas oportunidades que os filhos da classe média? Respondo que não. Tal constatação evidencia que o mérito individual atribuído a sujeitos de classe média, na verdade se configuram como um privilégio social herdado (SOUZA, 2017).

Os detentores do capital cultural herdado, ou seja, aqueles que possuem na educação um conjunto de recursos que se diferenciam em conhecimentos e habilidades, encontram na escola um ambiente mais favorável a aprendizagem. Segundo Carvalho (2013), o espaço escolar pode se caracterizar por um ambiente reprodutor de violências simbólicas, criando uma relação de opressores e oprimidos, podendo levar alguns alunos a pensarem que não fazem parte daquele meio, que a escola não é para eles. Sendo assim, em uma sociedade marcada, predominantemente, por classes dominadas, a escola possui um papel determinante na tentativa de incrementar práticas que visem compensar prejuízos de privilégios agregados. (CARVALHO, 2013)

Justamente pela escola ser um espaço de reprodução de estruturas sociais e de transmissão de capitais, ela precisa ser um local capaz de reduzir o distanciamento provocado pelas desigualdades sociais. A socialização familiar também é determinante

para a redução de processos desiguais, pois é dela que decorrem a incorporação da apropriação cultural pelas classes sociais, abaixo da elite financeira (SOUZA 2017).

Souza (2017) aponta em seus estudos que os filhos da classe média, desde novos, são estimulados para a escola. Ao serem expostos, desde muito pequenos, a histórias que estimulam a imaginação, a familiaridade com línguas estrangeiras e, ao observarem os pais lendo, adquirem condições de incorporar, pré-reflexivamente, atitudes que valorizam pressupostos do capital cultural. Essas dimensões simbólicas favorecem para que, quando esse aluno chegue na escola, ele seja capaz de se concentrar melhor nos estudos devido a esse estímulo familiar. Essas vantagens culturais e econômicas são capazes de produzir um campeão na competição social (SOUZA, 2017).

O mesmo não é observado em famílias de classes populares, em que são raras as famílias pobres que são constituídas por pai e mãe juntos. Mesmo quando essa é a condição familiar e os genitores estimulem os estudos dos filhos como uma via de egresso da pobreza, ainda assim esse estímulo é ambíguo.

No aprendizado infantil, o exemplo é decisivo. Então, embora seja dito que a escola é uma boa possibilidade de futuro, ao observar que ela pouco teve impacto na trajetória dos pais, a criança se questiona, por que mudaria o destino dela? Ao ver o pai, servente de pedreiro trabalhando, o filho repete seu labor em forma de brincadeira, carregando um carrinho de mão. O aprendizado afetivo nesse caso, diferentemente daquelas crianças da classe média, direciona para a formação de um trabalhador manual e desqualificado mais tarde (SOUZA, 2017).

Muitas são as habilidades e disposições do comportamento que são aprendidas. A concentração, por exemplo, é uma delas, se engana quem a define como algo inato. Ela é uma habilidade aprendida somente quando estimulada. É comum relatos de crianças oriundas de classes populares apresentarem dificuldades de concentração na escola, pois os estímulos à leitura e à imaginação são mais escassos. É privilegiado na luta social aqueles que recebem esses estímulos desde o berço (SOUZA, 2017).

Qual o berço dos sujeitos desta pesquisa? Embora venham de territórios distintos e possuam singularidades em suas trajetórias de vida, se aproximam ao pertencerem a *ralé brasileira*. Souza (2017) afirma que o que se produz desde o berço com os sujeitos oriundos da *ralé* é a inadequação social, o sujeito se cria como inadaptado à competição social. Segundo o autor, essa herança é antiga e tem a escravidão como berço pois essa classe descende dos escravizados libertos que não obtiveram qualquer ajuda e se aproximaram de grupos sociais com histórico de abandono, como brancos pobres e

mestiços. Nesse contexto, mesmo sendo a classe o meio de dominação, o preconceito racial continua operando. Ou seja, embora hoje a *ralé* seja de várias cores, ela herdou o ódio e o desprezo dedicado ao negro anteriormente.

É necessário entender que a forma como os indivíduos incorporam o social é um tema antigo da sociologia. Pierre Bourdieu (1979) possui notoriedade no assunto e suas teorias se tornam imprescindíveis para quem empreende pesquisas sobre as questões sociais. Lahire (2002) também se destaca nessa área e seu foco é como os indivíduos mobilizam suas ações conforme a multiplicidade de contextos. Para entender melhor o campo educacional a que os sujeitos desta pesquisa foram expostos, apresento a teoria destes dois autores como forma de compreender a incorporação do social e como esse fenômeno se relaciona à educação.

2.3 Origem Social

Bourdieu (1979) retrabalhou a ferramenta teórica denominada *habitus,* que consiste em um sistema de arranjos que se manifestam no presente, precedidos relativamente das experiências passadas. Para Lahire (2002), o que Bourdieu pretendia com essa teoria era de certa forma, questionar o mito da liberdade individual, pois para Bourdieu, estamos propensos a agir, reagir, pensar, sentir e perceber influenciados pelo mundo social.

Embora essa teoria tenha relevância, ela possui caráter generalizador e não leva em conta a pluralidade de fatores que corroboram para o pertencimento social a que os indivíduos estão expostos. Amândio (2014) exemplifica essa análise ao afirmar que Bourdieu tratava indivíduos homogêneos em um mundo heterogêneo.

Para Lahire (2002) é mais possível deparar-se com indivíduos com disposições heterogêneas e contraditórias do que com coerência e homogeneidade dos esquemas que compõe seu patrimônio de disposições. Segundo Vandenberghe (2013, p. 71): “Bernard Lahire é simultaneamente o mais aguerrido dos críticos de Bourdieu e o mais fiel de seus discípulos” pois, embora incorpore as teorias de Bourdieu ele busca metodologias mais dinâmicas para captar a diversidade das lógicas da ação.

Por entender que mesmo com a perpetuação de marcadores sociais de distinção e a reprodução da estrutura social, o indivíduo é capaz de transformar-se no meio de uma sociedade, nessa pesquisa recorre-se à sociologia do ator plural, que emerge as variações

individuais de disposições assimiladas pelos atores no decorrer de suas vidas –tendo em mente que novos quadros de socialização podem engendrar novas disposições.

Segundo Lahire (2002, p.46) "um ator plural é o produto da experiência – muitas vezes precoce – de socialização em contextos sociais múltiplos", dessa maneira, um ator plural possui um patrimônio de esquemas de ação, de disposições, que são organizados na forma de repertórios sociais, distintos entre si, mas comportando elementos comuns, por vezes, interconectados. Esquemas de ação são adquiridos nas experiências dos indivíduos no interior de cada contexto social e depois de incorporados passam a ser ativados em situações/contextos não necessariamente análogos aos quais foi adquirido (LAHIRE, 2002).

Um mesmo ator pertence a vários grupos que, assim como ele, não são homogêneos, nem constantes. Dessa maneira, as experiências são variadas e são os contextos que impulsionarão os sujeitos a determinada ação. Dizer que indivíduos em situação de vulnerabilidade social são os que mais abandonam as escolas pode fazer sentido, porém atribuir isso ao *fracasso escolar* é uma generalização que não leva em conta outros contextos.

É necessário entender que os contextos sociais múltiplos, aos quais os indivíduos estão inseridos, podem favorecer ou prejudicar o acesso igualitário a educação. Para os trabalhadores sujeitos desse estudo, a interrupção escolar se deu por diferentes motivos, mas a inserção no mercado de trabalho foi recorrente. Vários alegam terem tido experiências de uma época feliz, e relembram com saudade as vivências escolares. Outros informam com pesar o fato de terem que sair da escola para ajudar na sobrevivência familiar ou porque não havia escola no local onde viviam. Diante desta pluralidade de contextos e vivências apresento na seção abaixo questões que se relacionam com o fracasso escolar.

2.4 Fracasso escolar

As questões relacionadas ao sucesso/fracasso escolar têm sido amplamente pesquisadas nos últimos cinquenta anos, porém não se deve considerar que o tema está esgotado. Trata-se de um fenômeno colocado em discussão por uma sociologia interessada em analisar os efeitos da desigualdade no ensino.

Segundo Charlot (2000, p.13), o termo "fracasso escolar" é uma forma de recortar, interpretar e categorizar o mundo social, pela sua capacidade de verbalizar a experiência,

a vivência e a prática. Glória (2002) afirma que o aluno que fracassa é aquele que não é capaz de cumprir as exigências escolares e, dessa forma, não aprende o que a sociedade valoriza como saberes fundamentais.

Para Bourdieu (1998) e Lahire (1997) são muitos os fatores considerados fundamentais no enredo social e escolar relacionados às histórias de fracasso e sucesso escolar. Alguns desses fatores possuem destaques como mobilização pessoal, valor que a família atribui a educação e o apoio e esforço dos pais para auxiliar nas tarefas escolares.

Se apoio e esforço dos pais são um dos fatores que interferem no fracasso ou sucesso escolar, lanço mão da questão levantada por Forquin (1995): "ora, de quem é a culpa e o que fazer se os filhos de trabalhadores braçais não conseguem na escola tão bons resultados quanto os filhos de executivos ou de pais que exercem profissões liberais?" (FORQUIN, 1995, p. 81).

Os escritos desse autor apoiam as reflexões tecidas nesse trabalho uma vez que os sujeitos dessa pesquisa são esses trabalhadores braçais aos quais Forquin se refere. Os relatos autobiográficos mostram uma origem social pobre, de carências e ausências objetivas e subjetivas. É a própria "ralé brasileira", descrita por Souza (2009).

Os sujeitos dessa pesquisa são trabalhadores braçais, filhos de trabalhadores braçais que, em sua maioria, não sabiam ler e escrever. De acordo com as narrativas que compõem o corpus desta pesquisa, a maioria não cita que teve apoio da família para estudar, pelo contrário, há um relato[5], em que o pai de uma das alunas teve papel fundamental para que ela abandonasse a escola, à medida que não incentivava financeiramente na compra de material escolar e, depois que ela conseguiu seu próprio sustento, através do trabalho de doméstica, aos 12 anos, ele a impediu de frequentar a escola.

Embora Salomon (2001) apresente evidências de situações de fracasso escolar em classes sociais favorecidas e de alegações como a de Charlot (2000) de que a causa do sucesso e fracasso escolar não se limita exclusivamente a origem social do educando, pesquisas desenvolvidas nos anos 50 e 70 indicam que a maior incidência do fracasso escolar está associada aos meios populares.

Os relatos dos sujeitos dessa pesquisa, enquanto trabalhadores terceirizados, apontam para a necessidade de inserção no mundo do trabalho para auxiliar (ou mesmo

[5] "Quando o mês venceu meu pai foi receber meu salário. Até aí tudo bem, mas quando lhe pedi para fazer minha matrícula na escola, meu pai sorriu e disse: Você não vai estudar à noite, porque você vai inventor moda". Foi assim que tive que substituir os estudos pelo trabalho." (NUNES, PACHECO, 2020 p.37)

garantir) na sobrevivência familiar. Não necessariamente o desempenho escolar contribuiu para o "fracasso escolar" destes sujeitos. Nesse sentido, é necessário ampliar o entendimento que no contexto brasileiro é comum se deparar com indivíduos que abandonaram a escola para iniciar sua jornada laboral. Dessa maneira, é notório que a escolaridade se relaciona intimamente com o mundo do trabalho.

Com base nesses apontamentos, não quero aqui categorizar os sujeitos desta pesquisa como fracassados por terem interrompido os estudos, mas sim discutir como a inflexão social contribuiu para o abandono escolar destes trabalhadores. Tal declaração se baseia nos estudos de Charlot (2000, p.16) que afirma que existem situações de fracasso, e não alunos fracassados, o que acontecem são histórias escolares que terminaram mal, e essas histórias que devem ser analisadas, não o fracasso escolar como se fosse uma coisa.

Até aqui foi possível compreender que ação e reflexão sobre a realidade estão implicadas na produção de conhecimento, que a escola é um espaço de reprodução de estruturas sociais, que a classe trabalhadora não possui capital econômico para que seus filhos dediquem tempo somente aos estudos e que não necessariamente o fracasso escolar desses alunos está relacionado com o desempenho escolar.

Esse apanhado de compreensões evidencia que o início laboral precoce tirou destes trabalhadores a possibilidade de vivenciar o estudo como protagonista em suas trajetórias, quem acabou ocupando esse lugar foi o trabalho e é dele que falarei agora.

2.5 Cultura do trabalho

De acordo com Ferreira e Mendes (2003), o vocábulo 'trabalho' originou-se do latim *tripaliare*, do substantivo *tripalium*, aparelho de tortura utilizado para amarrar os homens condenados ou os animais difíceis de se controlar. Dessa maneira, a compreensão de trabalho, historicamente, foi sendo associada a uma visão negativa, sendo considerado um suplício, uma tortura.

Para Lima (2004), o trabalho foi criado e desenvolvido sem valor de *status* e se assemelhava a um castigo divino, somente eram trabalhadores aqueles que não detinham poder, trabalhar era tido como sinônimo de humilhação. Ao longo da história, foi possível analisar que a designação e o sentido dado à palavra trabalho foi variando de acordo com os diferentes momentos históricos e de transformação da sociedade.

No Brasil, para se entender melhor as relações trabalhistas, é necessário retornar

para primeiro de maio de 1943, quando Getúlio Vargas veiculava a “Carta de emancipação dos trabalhadores”. Em um estádio São Januário lotado, foi promulgada a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), na qualidade de primeiro conjunto de normas legais que definiu os direitos individuais básicos de proteção ao trabalhador e a estrutura da representação de classe. A promulgação da CLT proporcionou importantes avanços sociais, como a criação do salário-mínimo, as férias remuneradas e o repouso semanal e se configurou como resultado das pressões do movimento trabalhista, respondendo à necessidade de incorporação política dos trabalhadores urbanos da indústria emergente. (TRT, 2012)

Ao longo dos anos a CLT foi sofrendo diversas alterações, somando atualmente mais de três mil mudanças, sendo o trabalhador brasileiro atingido em cheio com a precarização de seus direitos. Das mudanças mais significativas são os avanços com a Constituição Federal de 1988, garantindo a licença maternidade e a jornada semanal de 40 horas, e os consideráveis retrocessos da Reforma Trabalhista em 2017. (ANTUNES, 2018)

Em um Brasil fragilizado com o *impeachment* da primeira presidenta eleita, em meio a um cenário de incertezas, o governo federal aprovou a lei 13.467 de treze de julho de 2017, um pacote de alterações drásticas nos direitos dos trabalhadores, nomeada Reforma Trabalhista (BRASIL, 2017). Com a premissa de geração de novos empregos, redução de custos para a economia voltar a crescer, o que realmente estava em jogo era o interesse dos patrões. A texto de lei da reforma trabalhista, se mostrava bastante engenhoso pois, ao mesmo tempo que garantia a flexibilização dos direitos legais via representação sindical, desarticulava completamente os sindicatos, sendo responsável pela criação de um movimento em direção à destruição dos direitos do trabalho.

Essas mudanças nas normas legais, tem impacto significativo nas dinâmicas e estruturações das relações de trabalho no Brasil, atingindo de forma direta e indireta a organização sindical, enfraquecendo-a e contribuindo para a precariedade das ocupações. (ANTUNES E PRAUN, 2018).

São muitas as discussões suscitadas pela reforma trabalhista, e por ter o trabalho terceirizado como foco neste estudo, destaco que houveram alterações importantes que flexibilizaram a terceirização dentro das empresas, contribuindo para a precarização destas relações de trabalho. A terceirização marca a reestruturação produtiva no Brasil, que teve início na década de 1990, conduzindo o cenário econômico a diversas mudanças no panorama do trabalho dentro das organizações. A terceirização objetiva aumentar a

produtividade e reduzir os custos com pessoal e encargos sociais, em curtos intervalos de tempo (COSTA, 2017).

E quem são aqueles que ocupam esses cargos terceirizados? Trabalhadores e desempregados, com pouca qualificação, sem recursos e sem oportunidade para se capacitar. Esse modelo de organização do trabalho tem como consequência a precarização e redução dos direitos trabalhistas. Entre outros malefícios, proporciona piora significativa das condições de trabalho, segurança e férias, vínculos inseguros e instáveis, baixíssimos salários, fraca organização sindical, baixa qualificação. (ANTUNES E DRUCK 2013)

Para Druck (2011), a precarização social contemporânea do trabalho centraliza a transformação do capitalismo em diversas dimensões. A economia ancorada na lógica financeira de curtíssimo prazo transfere para os trabalhadores as pressões pela alta produtividade, redução de custos e maximização dos lucros.

Nos últimos 20 anos, no Brasil, a terceirização foi amplamente difundida. Para Antunes, (2013) a terceirização permite que as diferentes condições salariais e de trabalho definam trabalhadores de primeira e segunda categoria, o que favorece a discriminação, não só por parte da empresa contratante, mas, também, entre os trabalhadores contratados diretamente e os "terceiros, revelando condição a parte, de fora.

Dentro do CEFET-MG é possível perceber a realidade apresentada por Antunes (2013), em que há diferenças claras no tratamento entre servidores da instituição e os trabalhadores terceirizados. A exemplo disto cita-se o acesso limitado às instalações da instituição, em que os trabalhadores terceirizados, em seu horário de almoço, não podem circular pela instituição e devem ficar em espaço reservado a eles.

Para Antunes (2013), a terceirização é uma prática discriminatória presente em todos os campos e dimensões dos trabalhos e que é o fio condutor da precarização do trabalho no Brasil. Para ele, à medida que o trabalhador é exposto a uma forma de contrato flexível, sem proteção trabalhista e que apresenta riscos à sua saúde e à sua vida, se intensifica a fragmentação das identidades coletivas dos trabalhadores, proporcionando a desvalorização humana do trabalhador.

Historicamente, observa-se que determinados ofícios são reservados a uma classe social específica, como por exemplo, o trabalho doméstico é destinado a mulheres, destinação esta sustentada pelas desigualdades sociais e de gênero. O trabalho mobiliza, fortemente, as representações de cada um no mundo e de si. Assim, consequentemente, os postos de trabalho avaliados como de menor valor influenciam negativamente na

construção da autoimagem daqueles que o exercem (SOUZA, 2009).

2.6 Os sentidos do trabalho

Na contemporaneidade é possível afirmar que o trabalho ocupa lugar essencial na vida do ser humano. Para Tejada (2001), não há dúvida de que o trabalho é imprescindível para qualquer pessoa, pois determina a própria sobrevivência e condicionamento social do indivíduo. O trabalho se constitui em um fator de equilíbrio e desenvolvimento do ser humano, uma vez que possui um poder estruturante, tanto em nível de saúde mental, como de saúde física.

Os sujeitos desta pesquisa atuam, essencialmente, nos serviços de limpeza, cozinha, conservação e manutenção, atividades que entram no rol do trabalho sujo, que são marginalizadas pela sociedade e diretamente relacionadas à invisibilidade social.

Segundo Costa (2004), a invisibilidade social é a expressão latente da humilhação social e consiste no desaparecimento de um sujeito no meio dos outros. Esse rótulo social confere uma posição de inferioridade a esse sujeito.

A discussão sobre invisibilidade no trabalho remete ao termo trabalho sujo (*dirty work*), cunhado por Hughes (1958) e se refere a trabalhos de pouco prestígio, baixa remuneração e desprovidos de reconhecimento social, que, embora sejam importantes, são marcados por estigmas de ordem física, social e moral.

O conceito de trabalho sujo nos sugere refletir sobre uma divisão moral e psicológica do trabalho, separando as atividades em valorizadas e desprestigiadas. Também amplia a reflexão sobre o sistema social que o trabalho está inserido e como a distribuição de tarefas, dentro de uma mesma categoria, influencia na construção de hierarquias de valores destas atividades.

As atividades exercidas pelos servidores terceirizados que atuam no CEFET-MG se desenvolvem em uma zona de fronteira social, que separa o sujo do limpo, afastando-se do que é identificado socialmente como “mais valorizado”, o trabalho intelectual, e aproximando-se do “mais bruto”, o trabalho manual, e por isso são chamados de “trabalhadores negativos” (LHUILIER, 2009).

Os trabalhadores do negativo são responsáveis por encarregar-se daquilo que é rejeitado, numa manobra para encobrir o real, camuflando a sujeira, por exemplo. A construção do sentido e a busca pelo reconhecimento social se colocam de forma singular para esses trabalhadores (LHUILIER, 2009).

Com essas afirmações recorro aos pensamentos de Souza (2009), que afirma que o que está em jogo é uma incessante batalha, entre todas as pessoas, pelo reconhecimento de seu valor prático na sociedade do trabalho. O fato de alguns conseguirem provar esse valor, e muitos outros não, evidencia que é necessário admitir que algumas ocupações são mais dignas que outras, e que a dignidade do trabalho é um rótulo genérico (SOUZA, 2009).

2.7 Persistência das desigualdades

Seguindo com as elaborações de Souza (2009), pode-se afirmar que a produção da desigualdade é sutil. Aquelas ocupações que necessitam da força, conhecidas como trabalhos braçais e, que na maioria das vezes, dependem muito pouco do conhecimento escolar, são estigmatizadas, puramente porque podem ser desempenhadas por qualquer pessoa.

> Assim, a pergunta que sempre é silenciada na cabeça de milhões de brasileiros, trabalhadores desqualificados, é: quem sou eu, que valor eu tenho, se posso ser substituído por inúmeros iguais a mim, caso abandone minha ocupação neste momento? Dito de modo simples, a resposta, também calada, é: eu sou ninguém em minha sociedade (SOUZA, 2009 p. 258).

Essa afirmação não se descola da realidade experimentada pelos sujeitos desta pesquisa, quando afirmam que se sentem valorizados quando as pessoas do CEFET-MG os cumprimentam. Dessa maneira, uma atitude corriqueira entre as pessoas se converte em "um ato de generosidade por parte dos vencedores bem-intencionados diante dos derrotados" (SOUZA, 2009, p. 258).

Como vimos ao longo desse referencial teórico, os postos de trabalhos braçais são ocupados majoritariamente por indivíduos que não deram continuidade aos estudos formais. Essa constatação evidencia que a escolaridade é um importante fator que condiciona os destinos de classe, podendo aumentar ou reduzir as chances de acesso às posições superiores na estrutura social.

A necessidade de políticas públicas que incentivem a permanência de alunos oriundos das classes sociais mais baixas nas escolas é um indicativo de que barreiras econômicas à escolarização ainda permanecem ativas.

Com todos os impeditivos oriundos das limitações sociais, aqueles que conseguem frequentar as escolas ainda encontram outras barreiras, como o sistema educacional vigente. Segundo Freire (2005), estamos submetidos a um modelo de educação que ele

denomina como *bancária*, trata-se de uma educação opressora que não busca a conscientização dos educandos. A ideia de bancária vem do fato de que o professor é o responsável por depositar os conteúdos nas cabeças dos alunos, como se fossem formas vazias esperando para serem preenchidas. Essa concepção de educação nega o diálogo, uma vez que "o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados" (Freire, 2005, p. 68).

Foucault (2009) afirma que a escola assume o papel de domesticação dos educandos, tornando dóceis os corpos das crianças, buscando padronizá-las para que, com isso, elas continuem perpetuando esse modelo de consciência ingênua e massificada também fora do espaço escolar. Essa atitude de tornar os corpos dos alunos e alunas inconscientes e sujeitados a regras, perpetua e reforça uma relação escolar vertical e autoritária (Freire, 2005).

Para eliminar o espectro da opressão das camadas mais ingênuas da sociedade, Freire (2003) aponta que é necessário conscientizá-las, pois, quando elas são massificadas, tornam-se domesticadas. A conscientização, como diz o autor, é uma tarefa da educação libertadora, que precisa estar vinculada não apenas a uma tomada de consciência da realidade, mas, também, à sua transformação.

Por meio de uma prática pedagógica libertadora o professor pode ir em sentindo oposto ao fatalismo que a sociedade do capital impõe, travando batalhas contra a miséria, as desigualdades, o desemprego e o analfabetismo.

2.8 Educação Libertadora

É Freire (2005) quem propõe uma Educação Libertadora ou Problematizadora, em que o professor não é o responsável somente por educar, mas sim estabelecer uma relação de troca na qual enquanto educa também é educado, por meio do diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Se por um lado a educação bancária busca efetuar uma divisão entre aqueles que sabem e aqueles que não sabem, entre oprimidos e opressores, a educação libertadora opera na contramão, inaugurando uma relação dialógico-dialética entre educador e educando.

É por meio de uma educação libertadora que é possível desenvolver consciência e humanização entre educadores e educandos, promovendo assim a superação da opressão, da domesticação e da adaptação. Ao abrir espaço para o diálogo, para

questionamentos e para a reflexão, ela necessariamente se torna instrumento de busca incansável por transformação.

Para Freire (2005), a educação libertadora se configura como uma prática política, que tem o poder de libertar o indivíduo de sua ignorância social e assim promover a luta pelos direitos básicos, tornando-os capazes de pensar e analisar o mundo. Em sua visão, a pedagogia libertadora deve ser feita com os oprimidos e não para os oprimidos. Dessa forma, o educador necessariamente deve estar aberto e não deve assumir uma postura rígida.

Nesse formato de educação, a linguagem cientifica não é desvalorizada, mas sim articulada dialeticamente com a linguagem de mundo dos educandos. Hooks (2013), importante intelectual americana influenciada pela obra de Paulo Freire, elabora que a sala de aula, embora possua muitas limitações, é um ambiente de possibilidades e, sendo assim, cria-se a oportunidade de se trabalhar pela liberdade. Nesse sentido, ela convoca os educadores a um movimento coletivo de abertura da mente e coração, para que, ao encarar a realidade, seja possível imaginar esquemas capazes de cruzar fronteiras e assim transgredir.

A perpetuação da relação vertical da educação bancária se dá por meio de diversos fatores, e ela tem como meta, intencional ou não, a formação de sujeitos submetidos à estrutura do poder vigente, mantendo as ordens das coisas a favor dos opressores, sendo negado aos oprimidos o direito de pensar. A proposta de educação libertadora se apresenta então como uma prática social humanista que, ao propor uma educação autônoma e emancipatória, atua na contramão dessa educação de depósitos, que não busca a conscientização de seus educandos e que quer que os corpos de alunos e alunas sejam inconscientes e sujeitados às suas regras (MESQUIDA, 2012).

O processo de negação e interdição dos corpos na prática pedagógica foi tratado por Foucault (2009) em seu livro Vigiar e Punir, onde fica claro que a função dessa técnica é a de exercer o poder disciplinar. Para ele, aquele que em outros tempos punia e condenava os culpados, o carrasco, agora é substituído por médicos, psicólogos e, também, por educadores (FOUCAULT, 2009). Dentro das instituições escolares, esse mecanismo de proibição dos corpos pode contribuir para a anulação das emoções, favorecendo a padronização e massificação dos sujeitos, colaborando com o andamento do sistema opressor, sendo os educadores os principais responsáveis pela negação dos corpos dos educandos.

A teoria educacional criada por Freire (2005) não visa somente tornar o

aprendizado mais acessível, mas sim pretende habilitar o aluno a ler a realidade para depois reescrevê-la, conduzindo posturas políticas à ação com o intuito de modificar estruturas sociais, por meio da prática libertadora de transformação social. Os conteúdos trabalhados em sala de aula são temas extraídos da problematização da prática, possibilitando o despertar de uma nova forma de relação com a experiência vivida.

A criação do programa *escrita de si* foi inspirada na educação libertadora proposta por Freire (2005), como uma maneira de renovação dos espaços escolares visando um ambiente motivador para o público que trabalhava na instituição e não tinha acesso à educação pública. As práticas sempre buscaram levar em conta o que o aluno tem a dizer, em qual contexto vive, o que pensa para o futuro, para assim quebrar um ciclo de opressão. Empreendemos a busca do crescimento pessoal do educando juntamente com seu crescimento social e coletivo.

2.9 Práticas de Educação não formal

A Educação não formal, também nomeada como informal, é uma área do conhecimento em construção que pode empreender papel auxiliar nos processos educativos e seus objetivos são construídos nos processos de interação com o outro.

Segundo Gohn (2006), ela designa um processo multidimensional que inclui aprendizagem de direitos dos indivíduos enquanto cidadãos, aprendizagem de conteúdos que capacitem os sujeitos a solucionar problemas coletivos, ampliação da visão de mundo a partir da compreensão do que se passa ao redor, entre outros.

Enquanto a educação formal possui conteúdos bem demarcados e se desenvolve nas escolas, a não formal se desenvolve em espaços de ações coletivas cotidianas via partilha de experiências. Nesse modelo, o educador é o outro, aquele com quem se interage e tem como objetivo ampliar os espaços de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais (GOHN, 2006).

A implementação do *escrita de si* como prática de educação não formal, tinha dentre os seus objetivos desenvolver laços de pertencimento entre os trabalhadores, além de auxiliar na construção da identidade coletiva do grupo selecionado. Embora alguns desses trabalhadores já tivessem tentado de alguma maneira a certificação formal através do EJA[6], muitos não conseguiam conciliar a escola e o trabalho, motivo principal para o

[6] Educação de Jovens e Adultos

abandono escolar. Assim, convocá-los para práticas de educação durante o horário de trabalho foi a maneira que encontramos de atenuar desigualdades educacionais.

Segundo Gohn (2006), o fortalecimento do exercício da cidadania se dá a partir de construções de relações sociais baseadas nos princípios de igualdade e justiça social. Ao implementar o programa *A escrita de si* dentro do CEFET-MG, visamos dar condições aos indivíduos de desenvolverem sentimentos de autovalorização, e incentivamos o reconhecimento desses sujeitos como iguais dentro de suas diferenças através de práticas de atividades de leitura e interpretação do mundo que os cerca. Na seção abaixo, apresentamos o programa citado.

2.10 Programa de Extensão: *A escrita de si*

O Programa de extensão *A Escrita de Si* consiste em uma ação vinculada aos princípios da educação como prática da liberdade (HOOKS, 2013) e tem as narrativas de vida como eixo central de práticas de letramento crítico para os trabalhadores terceirizados do CEFET-MG. As aulas proporcionam aos alunos vivenciarem um ambiente onde "o aprendizado formal vem atrelado a debates que proporcionam pensar sobre a própria realidade, sobre o trabalho e sobre as relações sociais, em uma articulação entre a leitura da palavra e a leitura do mundo" (CESTARI, CLAUDINO, PACHECO 2020, p.2).

Para Soares (2004), letramento pode ser traduzido como "o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita"(SOARES, 2004, p. 18).

Desde o início do Programa, nos comprometemos com a educação antirracista, e para que essa prática pedagógica fosse efetiva, lançamos mão das formulações teóricas sobre os letramentos de reexistência, dessa forma foram priorizados os processos de subjetivação, estimulando a fala e a quebra de silêncios, deslocando sujeitos e sentidos (CESTARI, CLAUDINO, PACHECO, 2020). O público-alvo do *escrita de si* vivencia um contexto social repleto de atravessamentos que os afastaram do contexto escolar, assim busca-se com o Programa, implementar práticas sociais de leitura e escrita que tenham como finalidade a troca de conhecimentos e saberes, a fim de tornar os alunos capazes de utilizar a linguagem escrita em seu cotidiano.

Segundo Ana Lúcia Souza (2009), os letramentos de reexistência são *sui generis*, pois são capazes de capturar a diversidade social e histórica dos padrões de linguagem, contribuindo assim, para a desestabilização do discurso de que só são validadas socialmente as práticas aprendidas na escola formal.

Buscamos empreender uma prática pedagógica e teórica com intenção libertária, por meio de um ensino que busca não eternizar uma linguagem opressora e colonialista. As atividades propostas em sala de aula promovem a discussão sobre temas relacionados aos problemas sociais e às desigualdades sociais contemporâneas, por meio da reflexão sobre as trajetórias de vida dos trabalhadores terceirizados. Os letramentos de reexistência são experienciados pelos alunos em espaços externos à escola e ao propor práticas como o *escrita de si,* é possível promover o engajamento dos sujeitos e a sua corresponsabilidade no processo educativo (CESTARI, CLAUDINO, PACHECO, 2020).

Ao reconstruírem suas trajetórias de vida através dos exercícios propostos em sala de aula, é possível que os trabalhadores, vivenciem um possível processo de empoderamento. Para Rhéaume (2002), esse processo de busca do empoderamento possui algumas dimensões diversas, como o desenvolvimento da estima de si, de competências, de consciência social e crítica e de redução de desigualdades.

Os letramentos singulares praticados pelo grupo de participantes desta pesquisa têm lhes permitido redimensionar suas identidades, ressignificando papéis e lugares sociais a eles atribuídos por uma sociedade ainda marcada por desigualdades raciais e sociais.

Nas práticas educacionais executadas dentro do Programa, trouxemos por diversas vezes discussões baseadas nos textos de Conceição Evaristo (2020), escritora mineira que cunhou o termo *Escrevivência*. Em sua concepção original, esse conceito serve para designar o ato de escrita das mulheres negras, como um movimento, com a pretensão de desfazer uma imagem passada, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinham sua potência de emissão sob controle de homens, mulheres e crianças. (Evaristo, 2020).

Esse processo de silenciamento, advindo dessa condição, auxiliou para que inúmeros tipos de discriminações se sobrepusessem sobre a vida das mulheres negras. Muitas vezes me perguntei se a escrita daqueles trabalhadores poderia ser considerada *escrevivência*, e trago aqui a reflexão sobre a diferenciação dos termos *escrita de si* e *escrevivência*.

Segundo Fátima Lima (fala oral[7], 2022) reduzir a *escrevivência* à escrita de si é um erro, pois o primeiro termo se coloca na perda da imagem, na perda de um rosto, o que há não é um rosto inteiro, e sim, um rosto roubado, violentado, onde é possível perceber a presença da ausência como rasgo de ontologia.

A escrita de si28

Compreendo a diversidade de corpos e vivências que as salas do *escrita de si* abarcam, mas a maioria de seus participantes são mulheres e negras com histórias de violências que perpassam seus corpos, dessa maneira, compreendo que a *escrita de si* destas trabalhadoras, podem sim serem consideradas *escrevivências* ao explicitar em suas narrativas as aventuras e desventuras de quem conhece as duas condições que a sociedade inferioriza, mulher e negra (EVARISTO, 2009).

A *escrevivência* surge para dar poder de enunciar as narrativas de mulheres negras por meio da escrita, e se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. E ao nos apropriarmos dos signos gráficos, do valor da escrita, tomamos parte do que é nosso, sem olvidar a potência da oralidade de nossas e nossos ancestrais (EVARISTO, 2020).

3. METODOLOGIA

Primeiramente, gostaria aqui de ressaltar o incômodo com o uso do termo *sujeito* para designar os trabalhadores que são aqui representados por meio de suas narrativas autobiográficas. O termo pode configurar passividade desses trabalhadores diante da realidade vivida, o que não é o caso, porém na ausência de um termo que consiga representar essa pluralidade, adotei sujeitos para representá-los.

Com base na teoria crítica denominada Ciência das Mulheres negras, que se caracteriza pela articulação entre pensar e fazer de mulheres negras, desenvolvida por Giovana Xavier (2021), em alguns momentos desta pesquisa recorro à narrativa em primeira pessoa. A contação de histórias é um recurso tradicional na produção de conhecimento do pensamento feminista negro, dessa maneira, a articulação entre o oral e o escrito, entre o que se vê, se escreve e se ouve, focada em saberes de mulheres negras, culminam em novas formas de escrita acadêmica. (XAVIER, 2021)

Dito isso, a análise dos dados sobre as trajetórias escolares e laborais por meio

[7] Exposição oral de pensadores negros intitulada de: Escrevivência: Sujeitos, Lugares e Modos de Enunciação - Corpus Literário em Diferença, promovida pelo Instituto de estudos avançados da USP e disponível no youtube.

das narrativas autobiográficas fundamenta-se nos resultados da experiência do Projeto *A escrita de Si*, de educação não formal, com trabalhadores terceirizados que desempenham função de limpeza e manutenção em uma instituição de ensino centenária, como citado ao longo desta pesquisa.

A experiência empírica de utilização de narrativas autobiográficas em aulas de escrita com esses trabalhadores contou com a colaboração de professores de língua portuguesa e foi realizada no CEFET-MG, Campus Nova Suíssa, Belo Horizonte/MG, no período de março a dezembro de 2019.

No princípio, esta dissertação iria se basear no método histórias de vida que, segundo Lopes (2013), trata-se de uma metodologia de coleta e análise de dados que visam compreender a subjetividade dos sujeitos em relação com os fatos sociais.

Porém, à medida que os elementos de análise foram sendo sistematizados e organizados foi possível perceber que havia muito material disponível e que ele era multimodal. Dessa maneira, por mais que eles tivessem sido coletados em entrevistas, relatos orais, e gravações, obtidas ao longo da execução do Projeto, seria necessário renunciar àqueles relatos para recomeçar a coleta de acordo com o método história de vida.

Sendo assim, não faria tanto sentido coletar entrevistas e seguir os métodos propostos para a construção de uma história de vida pois, havia muita riqueza no material existente, sendo desnecessária a realização de mais entrevistas. Empreendi uma nova busca para a metodologia mais adequada e a escolha metodológica dessa pesquisa foi pelas narrativas autobiográficas, metodologia qualitativa que abrange a produção de sentidos por meio dos discursos.

É importante ressaltar que os trabalhadores, sujeitos dessa pesquisa, autorizaram a publicação das narrativas mediante termos de consentimento e também a divulgação e veiculação das aulas, entrevistas e quaisquer atividades que foram realizadas ao longo do Projeto. Sendo assim, por se tratar de pesquisa com dados disponibilizados publicamente no site do *Escrita de Si*[8] não foi necessário a submissão ao comitê de ética.

O nome dos participantes será mantido, uma vez que suas histórias foram narradas com o intuito de transcenderem a invisibilidade. Informa-se que as narrativas foram mantidas tal como se apresentam no livro em análise.

---

[88] www.escritadesi.cefetmg.br

3.1 Narrativas autobiográficas

As Narrativas autobiográficas abarcam dois aspectos fundamentais: uma sequência de acontecimentos e uma valorização implícita dos acontecimentos relatados (PRADO; SOLIGO, 2003). Tal método foi adotado por reconhecer a relevância da rememoração como forma de reconstrução de história de vida em uma compreensão individual e social.

Segundo Nóvoa e Finger (2010), a pesquisa autobiográfica deve ser entendida como uma estratégia que possibilita ao sujeito ser protagonista de seu processo de formação, uma vez que ele se apropria de seu percurso de vida. Esse movimento é capaz de desencadear reflexões sobre sua trajetória formativa.

Tal tipo de pesquisa tem sido amplamente utilizada em processos de formação docente, no caso desta dissertação o foco são os sujeitos que tiveram seus processos formativos interrompidos. A pesquisa autobiográfica oportuniza aos sujeitos (re)construírem sua trajetória pessoal de vida, atribuindo sentidos e buscando compreender o que foi formador. Pesquisas na Educação, que têm como eixo central as narrativas de vida, possibilitam acessar as informações relevantes a partir das perspectivas dos sujeitos e, assim, evidenciam os sentidos que eles atribuem para suas vivências e experiências.

Quando se empreende esforços em narrar uma memória de si para produzir algo escrito ou oral, há uma articulação para que a lembrança narrada produza sentido. Esse processo gera reflexão e amplia o conhecimento de si, podendo gerar ações. As histórias de vida e o método (auto)biográfico buscam repensar temas da formação, corroborando com a ideia de que "ninguém forma ninguém" e que "a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida" (NÓVOA, 2014, p. 153).

Quando se fala de experiências formadoras, o sujeito é capaz de elaborar representações que constituem sua identidade, pois à medida que o sujeito narra a si próprio ele reconstrói suas qualidades pessoais. Experiência é aquela vivência que passou por processos de reflexão sobre o que se viveu, o que foi percebido. A partir deste conceito de experiência, as narrativas são capazes de distinguir as experiências partilhadas e individuais e também as experiências em série e únicas (JOSSO, 2010).

Durante a elaboração das narrativas autobiográficas dos trabalhadores, foram realizados encontros de partilhas de experiências afetivas e comportamentais que

contribuíram para dar espaço para imersão da subjetividade desses sujeitos. Segundo Pineau e Legrand (2012), essa prática de (re)memoração autobiográfica desencadeia processos de criação de consciência de si, pois ao escrever sua história, é possível acionar dispositivos que permitem a construção de uma representação de si.

Segundo Josso (2010), essa prática metodológica busca a relação entre conhecimento, sentido e construção de si. Passeggi (2011) apresenta a reflexividade autobiográfica, que permite autonomia cognitiva e consciência de si e a representação de si em contextos amplos e particulares.

Passeggi (2011) defende que o uso de narrativas em contextos de formação, por explicitar a si mesmo e para o outro os processos de aprendizagem, adota-se um posicionamento crítico que pode conduzir a pessoa que narra à compreensão da historicidade de suas aprendizagens e, assim, possibilitar a autorregulação de seus modos de aprender num direcionamento emancipador.

No caso dos sujeitos dessa dissertação, ao se deslocarem do papel de trabalhadores para estudantes, foi possível criar movimentos que, associados aos conhecimentos partilhados, provocaram uma representação refletida. Ao empreender pesquisas que tenham a narrativa de vida como mote, é necessário considerar que a singularidade e a coletividade não se separam. As subjetividades resultam de uma intersubjetividade, da inscrição do sujeito em inúmeros grupos de pertença que partilham crenças, valores e posicionamentos político-ideológicos (LESSA, PACHECO, 2022).

Para Bertaux (2006), as narrativas de vida permitem compreender traços das determinações socioculturais, morais, éticas e de todo *habitus* que instituem matrizes de condutas familiares, nos procedimentos formativos resultantes da escolarização.

Há muitas formas de dizer sobre si. A maneira de se vestir, falar e se relacionar no espaço social são algumas delas, porém a narrativa é a modalidade mais elaborada de narrar-se. Ela é capaz de abarcar o espaço temporal das experiências e do comportamento humano, permitindo ao indivíduo estruturar e significar suas vivências e experiências (DELORY-MOMBERGER 2012; 2016).

Os relatos autobiográficos narram as experiências vivenciadas pelos sujeitos desta investigação em diferentes momentos de suas vidas escolares e laborais, sendo assim a narrativa autobiográfica facilita na organização da trajetória pessoal e profissional, a reflexão sobre as práticas, e a construção de novos conhecimentos.

3.2. Construção das Narrativas de vida autobiográficas dos trabalhadores terceirizados

A principal justificativa para a realização do ensino de escrita através das narrativas autobiográficas encontra-se nas discussões estimuladas pela Constituição Federal do Brasil: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988, Art. 205)

Um dos resultados da primeira etapa do projeto foi a edição de um livro que reúne narrativas de vida dos participantes. Nos textos produzidos, as(os) educandas(os)/ educadoras(es) refletem sobre formas de reconhecimento, fortalecimento e compartilhamento de suas trajetórias.

Explicita-se aqui todo o procedimento realizado em sala de aula até a publicação das narrativas, no entanto, ressalta-se que as ações partiram da leitura da produção literária de escritoras como Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo para práticas de interpretação dialogada, com vistas às escrevivências no entrelaçamento entre ficção, poesia, testemunho e biografia, buscando confrontar o "imaginário construído em que o sujeito negro surge destituído do dom da linguagem" (EVARISTO, 2009, p. 22).

Como primeira ação, elaborou-se um questionário com o intuito de levantamento de dados sobre a trajetória pessoal, escolar e laboral destes trabalhadores. Esses dados foram sistematizados em uma planilha e após tabulação foi possível conhecer um pouco sobre o público-alvo do projeto. O questionário foi aplicado em sala de aula e o responsável por essa atividade leu cada pergunta em voz alta. Havia dois monitores para auxiliar aqueles trabalhadores que pudessem ter alguma dificuldade com a escrita e a compreensão do texto.

Posteriormente, foi elaborada uma atividade de sondagem com o intuito de validar as informações que os trabalhadores haviam colocado no questionário, referentes a escolaridade. Essa atividade consistiu em uma elaboração de narrativas sobre os gostos pessoais dos sujeitos. A partir das respostas dos questionários, os trabalhadores foram divididos em duas turmas: a primeira com aqueles que responderam ter o ensino fundamental completo e ensino médio incompleto; a segunda com aqueles que responderam ter o ensino fundamental incompleto ou que nunca estudaram. A atividade tinha o mesmo fim, porém foram executadas com metodologias diferentes, pois a primeira

turma recebeu uma folha pautada e deveria responder em forma de texto corrido as perguntas que estavam escritas no quadro, conforme figura 01.

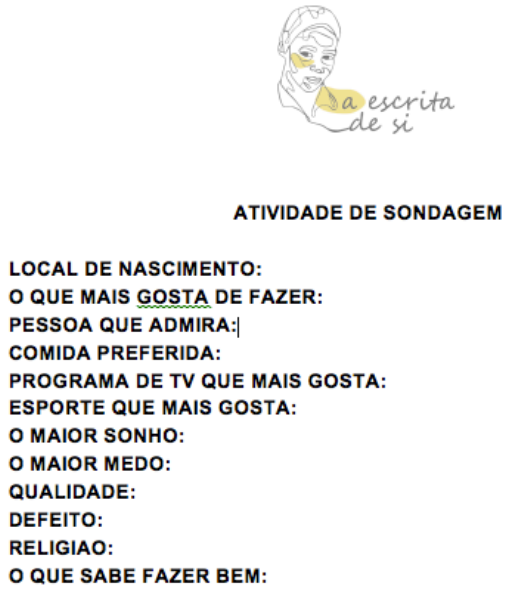

Figura 01 – Atividade de sondagem
Fonte: dados do projeto, 2019.

A segunda turma, por sua vez, recebeu uma cartolina em branco e foram disponibilizadas imagens de comida, esporte, roupas, lugares e hábitos, recortadas pelos monitores anteriormente. Foram disponibilizados, também, cola, canetas hidrocor, revistas e tesouras para que os participantes estivessem livres para encontrar novas imagens. A atividade consistia em colar na cartolina imagens que mais os representassem e eles deveriam escrever o nome das figuras. Durante a atividade foi possível perceber quais trabalhadores não sabiam ler nem escrever.

De posse das narrativas e das colagens dos trabalhadores a equipe gestora do projeto dividiu os trabalhadores em três turmas. A primeira com aqueles que não sabiam ler nem escrever e, para estes, foi disponibilizada uma professora de alfabetização que lecionou aulas durante todo o ano de 2019. A segunda para trabalhadores que sabiam ler, mas que liam e escreviam com dificuldade e a terceira turma para aqueles que escreviam e liam sem dificuldade. Essa primeira divisão foi necessária para elaborarmos o plano de aula de cada turma. No gráfico 03 pode-se visualizar a divisão dos alunos que participaram da construção das narrativas.

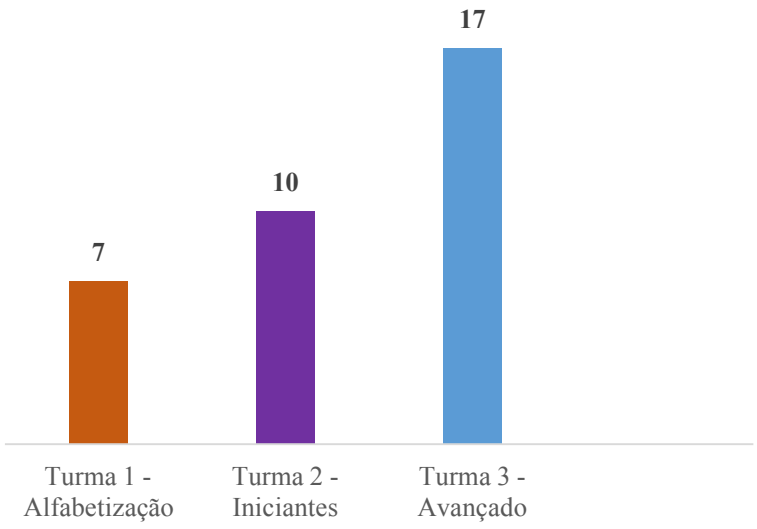

Gráfico 03 – Divisão dos alunos
Fonte: dados do projeto, 2019

Dos 52 alunos inscritos, 18 não tiveram suas narrativas publicadas por motivos diversos, alguns foram demitidos durante a execução do projeto e outros não conseguiram entregar as atividades no prazo para publicação. Dessa forma o *corpus* desta pesquisa é composto por 34 narrativas autobiográficas.

Com a turma de alfabetização e com a turma de iniciantes, foram trabalhados em sala de aula atividades diversas ao longo do ano e, no último mês de aula, foi colhido depoimento oral através de entrevista individual. Essas entrevistas foram transcritas e lidas individualmente com cada aluno, pela monitora do projeto, profissional de psicologia, e em espaço reservado. Cada aluno podia acrescentar ou retirar algo de sua narrativa autobiográfica para publicação.

Nesse sentido, há o reconhecimento de que a tradição oral se fortalece quando vinculada à escrita, pois faz com que as palavras sejam viabilizadas através da ação. Embora eles não fossem capazes, naquele momento, de escrever a própria narrativa autobiográfica, ela seria incluída no livro assim como a dos outros alunos.

Com a turma três foi possível aprofundar a metodologia de escrita autobiográfica que será explicitada aqui, conforme figura 2.

Figura 2: Mapa mental do passo a passo da escrita[9].
Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

A primeira atividade da turma três foi uma produção de texto intitulada "Entrevistando o colega", o objetivo foi utilizar a língua em situação de interação, exercitar a prática de texto oral e escrito e refletir sobre as condições da produção de um texto. A turma foi dividida em duplas e cada aluno recebeu o material "entrevista perfil", que consistia em perguntas sistematizadas. Os alunos anotaram as respostas no caderno e, findada a atividade, os alunos entregaram os cadernos para serem guardados.

Na segunda aula, foi trabalhada em sala a atividade "estudo sobre algumas normas da escrita", com o objetivo de diferenciação de letras, uso de pontuação, conhecer as regras básicas de Português. Essa atividade durou um mês e foi baseada no material elaborado pelo professor Cláudio Lessa, do DELTEC, intitulado "Normas da escrita".

No mês seguinte, foram realizadas atividades para praticar o uso do verbo na elaboração de frases. Tratava-se de atividades lúdicas e ditados com a conjugação de alguns verbos.

No próximo mês, iniciou-se a atividade elaborada pelo professor Cláudio Lessa intitulada "Memorial", que se constitui em um exercício de rememoração a fim de construir sentidos para o passado a partir do presente. O memorial foi utilizado pelo professor Claudio Lessa pela primeira vez no projeto "Memórias, fragmentos de memórias e de vida..." desenvolvido na Escola Municipal Profa. Isaura Santos, no

[9] O documento de autorização para publicação das narrativas encontra-se nos apêndices desta dissertação

Barreiro, com os alunos da EJA oriundos de toda a região: Milionários, Industrial, Vila Cemig, Vila Corumbiara entre outros, e foi adaptado para ser utilizado com os alunos do *Escrita de Si*. O memorial se torna um exercício de autoconhecimento à medida que sistematiza a escrita da própria história. Sendo assim, o sujeito revê a própria trajetória e vai se aprofundando na reflexão sobre ela.

Segundo Bosi (1979), por meio da memória, não só o passado emerge, misturando-se com as percepções sobre o presente, como também desloca esse conjunto de impressões construídas pela interação do presente com o passado que passam a ocupar todo o espaço da consciência.

O Memorial é um relato que reconstrói a trajetória pessoal e possui uma dimensão reflexiva, pois implica que quem relata se coloque como sujeito que se auto interroga e deseja compreender-se como o sujeito de sua própria história. Dessa maneira, ele se tornou o instrumento pelo qual articulou-se as experiências vividas com as percepções interiores, pois tem como objetivo possibilitar reflexão sobre nossa vivência de atuação no mundo[10] (LESSA, 2019).

O memorial foi adaptado e constituído em sete passos: 1) construção da estrada de formação; 2) socialização das narrativas; 3) organização do texto escrito; 4) socialização das narrativas; 5) reescrita e finalização das narrativas; 6) aprovação e autorização para publicação; 7) publicação das narrativas autobiográficas.

1) **Construção da Estrada de Formação**: esse primeiro passo foi realizado com o objetivo de possibilitar aos participantes um momento de elaboração individual sobre sua vivência e experiência pessoal e social. Cada aluno iniciou o processo de escrita de um relato procurando retomar sua história/memória por meio da sistematização da vivência de atuação desenvolvida ao longo dos anos.
2) **Socialização das narrativas:** nessa fase, os alunos apresentaram aos colegas o que escreveram sobre sua história. A turma foi dividida em duplas e cada um lia para o colega, depois as duplas foram trocando e cada um acrescentava um olhar sobre a história do outro. Por fim, o professor Cláudio Lessa tecia comentários sobre a estrutura do texto e correção de algumas palavras.
3) **Organização do texto escrito:** depois do momento de socialização, o professor devolveu cada texto com suas considerações e apresentou quatro eixos temáticos

[10] Este material foi preparado pelo Prof. Lessa, para o Grupo da EJA/BH Milionários e Novo das Indústrias, e não se encontra disponível em plataformas de acesso livre.

para estruturar a reescrita das narrativas: *Eu e minha infância, Eu e minha família, Eu e meus estudos, Eu e meu trabalho.*

4) **Socialização das narrativas**: após a reescrita, as narrativas foram novamente socializadas com os colegas e com o professor.
5) **Reescrita e finalização das narrativas:** essa etapa durou cerca de um mês, ao longo do qual, em cada aula, os alunos eram responsáveis por reescrever suas narrativas com o auxílio do professor e dos monitores. Com o texto já bem encaminhado, os alunos puderam escolher quais recortes de suas trajetórias eles gostariam que fossem publicadas em um livro.
6) **Aprovação e autorização para publicação:** todos os textos foram escritos nos cadernos. Assim, pelo fato de os alunos não terem acesso a computadores, os monitores do projeto, juntamente com a equipe gestora, foram os responsáveis por transcrever todos os textos. Ressalta-se que nesse momento de transcrição nada foi modificado. Nesse momento, também foram transcritos os relatos orais da turma de alfabetização e da turma de iniciantes. Os textos digitados foram entregues para os alunos e, depois de lidos, eles cortavam ou acrescentavam partes que eles gostariam que fossem publicadas. A equipe redigitou e revisou juntamente com os alunos. A revisão baseou-se em uma perspectiva sociolinguística, que considera a diferença entre a ideia de "erro" e de "adequação", ao longo do processo, desde o início, a equipe refletiu junto com as turmas o conceito de norma padrão e variedades linguísticas; sempre buscando afirmar que todo texto, oral ou escrito, deve adequar-se à situação comunicativa no qual ele é produzido; além disso, muito refletimos sobre os motivos sócio-histórico e políticos que causam a existência de variedades e de preconceito linguístico. Assim, durante a revisão dos textos, buscamos mostrar aos participantes o que constitui, sim, erro de ortografia e, ao mesmo tempo, mostra-los as formas de falar consideradas não padrão e aquelas correspondentes, no português padrão. Conforme os textos eram aprovados, repassava-se para que os coordenadores pudessem acrescentá-los na boneca do livro.
7) **Publicação das narrativas:** o processo para recolhimento, reescrita, aprovação e transcrição das narrativas foi intenso e durou cerca de dois meses. Os coordenadores organizaram todas as narrativas e enviaram o livro para revisão e diagramação, que foi realizada pela equipe do CEFET-MG. O processo para impressão do livro acontecia paralelamente às aulas

O livro *Narrativa de Vida dos Trabalhadores Terceirizados do CEFET-MG* foi impresso em 2020 e, na ocasião, foi realizado um lançamento no *hall* do Campus Nova Suissa. Ressalta-se que se optou por incluir uma ilustração de cada trabalhador precedendo sua narrativa. As ilustrações foram realizadas pela designer gráfica da instituição que se baseou nas fotos tiradas dos alunos na ocasião da formatura, em que estavam sorridentes e orgulhosos de si. Esta escolha corrobora o pensamento de Nascimento (1989) que afirma que é preciso a imagem para recuperar a identidade, tornar-se visível é urgente, pois o rosto de um é o reflexo do outro, e em cada um o reflexo de todos os corpos.

Quando o livro estava pronto para ser lançado, havia se instaurado a Pandemia do Covid- 19 e os alunos continuavam a trabalhar presencialmente, mesmo estando toda a comunidade Cefetiana em trabalho remoto.

O lançamento foi realizado com o devido uso de máscaras e distanciamento social e cada aluno recebeu dois livros. Alguns quiseram ler suas narrativas para os colegas que receberam o relato com muitas palmas e emoção.

4. ANÁLISE DAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS

Ao utilizar o memorial como instrumento facilitador para a elaboração das narrativas, cria-se um espaço favorável para a reflexão sobre as vivências dos trabalhadores e suas atuações no mundo. Com a ajuda deste instrumento, emergiram temas relacionados às relações sociais (família, grupo de amigos, igreja, movimentos sociais), mundo do trabalho, processos de aprendizagens (na escola, no trabalho, no cotidiano) e muitos outros. Em uma primeira leitura, foi possível reconhecer quais informações de suas vidas foram consideradas relevantes, na medida em que articularam os projetos pessoais a outros de natureza coletiva. Na próxima seçao, selecionou-se trechos do livro para serem o *corpus* de análise mais aprofundada, à luz dos teóricos que compõem o referencial desta pesquisa.

A análise dessas narrativas será por meio de três fatores relacionais que ancoram esta dissertação: i). contexto social; ii). trajetória escolar; e iii). trajetória laboral. Primeiramente, elaborou-se um quadro com informações pessoais para compreender o perfil dos narradores do livro corpus. Feito isso, foram analisados trechos relacionados ao contexto social desses sujeitos. Em sequência, foram analisados os trechos em que os alunos mencionam suas experiências educacionais, seguido pela análise das narrativas

referentes ao percurso laboral desses sujeitos. Por fim, foram mencionados os trechos que citam o programa *Escrita de Si,* relacionando-os às possibilidades de reeinscrição da existência em um novo projeto de vida.

4.1 Análise Introdutória

Os dados contidos no quadro 1 foram extraídos das narrativas que compõem o *corpus* de análise desta pesquisa e dos formulários de inscrição do Programa, e sistematizados em forma de quadro. Por meio deles é possível conhecer um pouco sobre a geração a que esses trabalhadores pertencem, sua cidade natal, a função que exercem hoje e sua relação com a escrita/leitura por meio da turma de que fazem parte.

Quadro 01 – Perfil dos narradores

N	Nome	Idade	Função	Turma	Cidade Natal
1	Adão Matias Da Silva	65	Lixeiro	Alfabetização	Mantena/MG
2	Adilson Pereira Estevão	48	Jardineiro/Estoquista/Faxineiro	Iniciante	Contagem/MG
3	Adrianne Cristina Batista	26	Faxineira	Avançado	BH/MG
4	Aline Da Silva Santos	23	Faxineira	Avançado	Betim/MG
5	Claudete Da Silva	46	Faxineira	Avançado	BH/MG
6	Cláudia Aparecida Dos Santos	45	Faxineira	Avançado	Contagem/MG
7	Cleuza Maria Dias Lopes	61	Copeira	Iniciante	Teófilo Otoni/MG
8	Donizete Soares Ferreira	43	Oficial de manutenção predial	Avançado	Chapada do Norte/MG
9	Ediléia Oliveira Pinto	49	Copeira	Iniciante	Divinolândia/ MG
10	Eliana de Oliveira	44	Faxineira	Avançado	Bom Jesus do Amparo/ MG
11	Elizabeth Das Graças Coelho	43	Faxineira	Alfabetização	Não Informado
12	Flávia Cristina Silva	42	Faxineira	Avançado	BH/MG
13	Francislaine Dos Santos	26	Faxineira	Avançado	BH/MG
14	Helvécio Alaécio De Jesus	55	Jardineiro	Alfabetização	Senhora do Porto/MG
15	Joelita Francisca Da Cruz	53	Faxineira	Alfabetização	Almenara/MG
16	José Carlos Venâncio Moreira	61	Servente	Alfabetização	Governador Valadares/MG
17	Josefa Antonia De Jesus	45	Faxineira	Alfabetização	Piauí
18	Julimar Rodrigues Dos Santos	Não Informado	Encarregado	Avançado	João Pinheiro/MG
19	Jussara Mendes Rodrigues	46	Faxineira	Iniciante	BH/MG
20	Lidiana Marques Aniceto	35	Faxineira	Avançado	BH/MG
21	Maria Aparecida Procópio	59	Faxineira	Iniciante	Itaúna/MG
22	Maria Ivonete De Barros	61	Faxineira	Iniciante	Rio Branco/MG
23	Maria Silvana Alves	47	Faxineira	Avançado	BH/MG

24	Marinete Araújo Sena	54	Faxineira	Alfabetização	Olho d'Água das Cunhãs/ MA
25	Onofre Lopes Da Costa	51	Faxineiro	Iniciante	Raul Soares/MG
26	Patrícia Isabel Oliveira Niles	40	Faxineira	Avançado	Timóteo/MG
27	Paulo Santos Crisóstomo	Não Infor mado	Oficial de Manutenção	Avançado	BH/MG
28	Reinaldo Gonçalves Santos	53	Encarregado	Avançado	Vista Alegre/BA
29	Ronaldo Oliveira Mendes	38	Manutenção	Avançado	Contagem/MG
30	Vânia Antunes	50	Porteira	Avançado	BH/MG
31	Vera Lúcia Dos Reis	41	Auxiliar de serviços gerais	Iniciante	BH/MG
32	Vera Lucia Lopes Dos Santos	62	Faxineira	Iniciante	Araçuaí/MG
33	Wanderlei Pereira de Araújo	Não Infor mado	Faxineiro	Avançado	Não Informado
34	Wesley Gondinho Dos Santos	29	Faxineiro	Avançado	Eunápolis/BA

Fonte: Elaborada pela autora, 2022

Esses dados foram elencados como ponto de partida para as análises porque as combinações destas informações apresentam os primeiros pontos relacionais a serem inferidos. Observar a tabela acima somente como uma lista de inscritos é desconsiderar o que há nos meandros das informações coletadas, sendo assim apresentamos algumas correlações possíveis entre os dados do Quadro 01 – Perfil dos narradores.

O primeiro ponto a se detalhar melhor é a pluralidade de territórios de origem dos trabalhadores. Dos 34 narradores, 22 nasceram fora de Belo Horizonte. Dentre esses 22, 13 migraram do interior de Minas Gerais, quatro migraram do Nordeste para a capital mineira e cinco nasceram na região metropolitana da capital. Dez nasceram em Belo Horizonte, e dois não informaram sua cidade de origem. Assim, é possível perceber que a maioria dos alunos se deslocaram para a capital, um movimento comum em nosso país.

O Brasil é um país de dimensões continentais marcados por profundas desigualdades entre as regiões, isso significa que em algumas áreas há mais oportunidades e maior desenvolvimento econômico, como é o caso do Sudeste. Essa pode ser uma das explicações para o deslocamento destes trabalhadores.

Segundo Souza (2009), o mundo urbano tem possibilidades atraentes e pode modificar a vida das pessoas que indicam ter necessidades que não podem mais ser satisfeitas com a terra e que possuem novas expectativas. Esse é o caso de três trabalhadores migrantes:

(1) "Vivíamos das nossas plantações e do dinheiro que meu pai ganhava trabalhando do corte da cana de açúcar no interior de São Paulo...Naquele ano, que já era 1995, fui trabalhar no interior de São Paulo para colher café.... Depois voltei para o interior de Minas e, de lá,... vim para Belo Horizonte... com isso,... estou em BH até hoje, eu, meus irmãos e meus pais" (Donizete Soares Ferreira)

(2) "...Com o passar do tempo, o pessoal começou a pensar diferente e começou a sair em busca de oportunidades na cidade. Com meu pai não podia ser diferente, ele tinha 13 filhos para criar... Já com vinte anos, não tinha como ficar nessa situação pra sempre, e queria fazer alguma coisa diferente para conseguir ganhar meu próprio dinheiro. A primeira alternativa foi voltar novamente para a roça que já não era a mesma coisa... Quando vi que a roça não era mais o meu lugar voltei para a cidade e comecei a trabalhar como camelô (Reinaldo Gonçalves Santos).

(3) "...sendo a irmã mais velha, era uma luta muito grande, trabalhava na roça... Na roça não consegui estudar... Quando não aguentei mais, vim trabalhar em Belo Horizonte (Vera Lucia Lopes Dos Santos).

Sair da roça e iniciar uma nova vida na cidade pareceu a esses trabalhadores uma fonte de esperança, porém, como elabora Souza (2009), o cidadão migrante, aos poucos, vai se deparando com as dificuldades dessa condição urbana e percebendo e compreendendo que, embora a cidade ofereça sonhos, nem sempre ela oferece trabalho.

(1) "Chegando aqui em BH foi muito difícil, pois fui morar na Vila Ideal, uma vila em Ibirité. No ano de 1997, eu já estava pensando em ir embora para a roça de novo. Foi quando conheci o Reinaldo, que me convidou para trabalhar no CEFET" (Donizete Soares Ferreira)

(2) Chegando aqui me assustei com o tamanho da cidade, até pensei que não ia conseguir. Mas, quando a gente tem Deus na nossa vida, mesmo com luta, a gente consegue vencer. Não foi fácil aqui em BH também. (Vera Lucia Lopes Dos Santos)

Embora os migrantes da zona rural tenham melhorado sua posição de classe ao chegarem às cidades, eles alocaram-se, no primeiro momento, em posições inferiores na hierarquia social urbana. Isso vai ao encontro do que afirma Nascimento (1989), quando se refere aos movimentos de transmigração que diz respeito aos movimentos diaspóricos[11], onde corpos negros foram arrancados a força e colocados em navios negreiros, e esse movimento abrupto os transformou em corpos transmigrantes.

[11] Esse termo se refere a diáspora africana, movimento violento e brutal pelo qual negros foram forçados a migrar do continente africano para serem escravizados por meio do tráfico transatlântico.

Corpos negros transmigrantes buscam por espaços para garantir sobrevivência. Exemplos desse processo de migração são as fugas das senzalas para os quilombos, dos quilombos para as favelas, do Nordeste para o Sudeste. Tudo em busca de melhores condições de vidas. Esse corpo fica migrando sempre em busca de espaços para que ele possa sobreviver e buscar um processo de resgate de uma identidade (NASCIMENTO,1989)

Em relação aos demais dados, uma conexão que pode ser observada é entre a idade e o grau de instrução. As turmas de alfabetização e de iniciantes são compostas por trabalhadores acima de quarenta anos e são nelas que se concentram os mais velhos, já na turma avançada é onde se encontram todos os alunos com menos de quarenta anos.

Nesse sentido é importante ressaltar o papel da constituição de 1988 que concebeu a educação como um direito de todos e dever do Estado. Isso implica que a partir da década de 90, os movimentos de garantia dos direitos à educação foram tomando forma mais robusta, implicando, inclusive, na criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Com a criação do ECA, mesmo aquelas famílias mais vulneráveis socialmente, se viram obrigadas a manter os filhos matriculados na educação básica, sob pena de multa ou detenção (ECA,1990).

4.2 Narrativas e o contexto social

Os recortes desta seção estão relacionados às passagens que mencionam de alguma forma os contextos sociais dos alunos e serão organizadas de acordo com as seguintes temáticas: território, estrutura familiar e vivências da infância.

Retomo para a discussão iniciada na seção anterior que se refere ao território, nos trechos selecionados abaixo podemos perceber as condições de moradia destes trabalhadores ao longo de suas existências:

(1) "Moro no bairro Madre Gertrudes, conhecido como Favelinha, lá é muito bom...Na Favelinha, eu perdi muitos irmãos..." (Adilson Pereira Estevão)

(2) "Moro em um bairro pequeno, em uma roça que possui fossa, não tem rede de esgoto e a empresa de água cobra caro" (Aline Silva Santos)

(3) Morávamos numa casa bem modesta, mas ainda assim era uma das melhores do nosso Córrego. (Donizete Soares Ferreira)

As condições presentes nestes relatos apontam para vivências que, embora tenham sentidos de afeto, não se mostram tão confortáveis para o bem-estar. Ainda de acordo com Nascimento (1989), esse corpo transmigrante se encontra em movimento de fuga metafórica, para se deparar com seus iguais e diferentes, como uma permanência da memória do aquilombamento. Adilson, parece encontrar esse pertencimento na Favelinha, local que reside e cita ser um lugar não somente bom, mas muito bom. Em contraponto, também podemos perceber que a vulnerabilidade social é presente, pois também cita que muitos irmãos se foram.

A vulnerabilidade também ressaltada nos relatos de Donizete ao afirmar que a casa embora "modesta", aquela que é simples, ainda assim se destaca entre as demais, nos fazendo imaginar as condições precárias das casas ao redor. Assim como na casa de Aline, onde o sistema de saneamento não chega.

Outro ponto de destaque nas narrativas é o fato da dificuldade em se manterem residindo, como podemos observar nos relatos abaixo:

> (1) Dali pra frente, para fazer o segundo grau, tinha que morar em república em outra cidade, e o meu pai não tinha condição de pagar aluguel para mim (Donizete Soares Ferreira)
>
> (2) Nós morávamos de aluguel, não era fácil, passamos dificuldades, mas nunca perdemos a fé em Deus (Flávia Cristina Silva)
>
> (3) Porque a gente sempre morou de aluguel...No primeiro emprego, o salário dava e não dava, porque o aluguel era muito caro e, por isso, não sobrava muito (Francislaine dos Santos de Moraes)
>
> (4) Foi aí que comecei a trabalhar por conta própria, não foi fácil, trabalhei muito, dia e noite para pagar aluguel (Vânia Antunes)

Donizete não pôde continuar os estudos porque como na cidade que residia não tinha opção de escolas, ao se deslocar para outra região seria necessário o pagamento de aluguel e essa era uma realidade que não estava dentro das possibilidades financeiras de sua família. O que acontece com Flávia é que ao perder repentinamente a avó, aquela que sustentava tanto financeiramente quanto emocionalmente a família, foi necessário que sua mãe começasse a trabalhar para pagar o aluguel, porém o legado de fé deixado pela avó foi alento para as dificuldades que vieram a seguir. Já Francislaine e Vânia iniciaram sua jornada laboral para poder pagar o aluguel, e mesmo assim o salário não era suficiente para suprir todas as necessidades.

Até aqui, ainda não estamos levando em conta todas os outros atravessamentos sociais existentes, e eles não se esgotam. Dessa maneira, para prosseguir, o conceito de interseccionalidade nos auxilia nas compreensões tecidas adiante.

A *intersesscionalidade* é um conceito da teoria crítica de raça, que nasceu no campo do direito, e foi cunhado pela jurista, professora e intelectual afro estadunidense Kimberlé Crenshaw (1989) e trata-se de opressões indissociáveis de raça, gênero e classe. No Brasil, essa tríade gênero, raça e classe não pode ser analisada separadamente, pois se constitui de elementos que se imbricam profundamente, tratando-se, portanto, de importantes marcadores sociais.

Nas narrativas dos trabalhadores terceirizados do CEFET-MG, ficou evidente essa imbricação entre gênero, raça e classe, especialmente no relato de narradoras negras. As mulheres constituem uma categoria que vive as desigualdades aumentada conforme a presença de marcadores de diferença, constituindo uma condição perversa para as mulheres, principalmente as negras e pobres.

Os dados referentes a constituição familiar também oferecem possibilidades de análises. Alguns narradores mencionaram a quantidade de irmãos, e esses dados foram organizados no quadro a seguir:

Quadro 02 – Número de irmãos

Nome	**Quantidade de irmãos**
Julimar Rodrigues	2
Francislaine Moraes	2
Maria Ivonete	2
Cláudia Aparecida	3
Vera Lúcia	3
Onofre Lopes	5
Adrianne Cristina	5
Claudete da Silva	5
Aline da Silva Santos	6
Lidiane Marques	6
Adilson Pereira	8
Ediléia Oliveira Pinto	8
Maria Aparecida	8
Reinaldo Gonçalves	13

Fonte: Elaborada pela autora, 2022

Já observamos nos relatos anteriores as condições de moradia. Os dados do quadro 02 apontam que o espaço era compartilhado com muitas pessoas, chegando até a 16 pessoas, como no caso de Reinaldo com 13 irmãos e pai e mãe. Nesse sentido, uma condição costumeira vivenciada pela *ralé* brasileira, como aponta Souza (2009), é a responsabilidade pelo cuidado dos irmãos mais novos, essa realidade é sinalizada em dois relatos:

> (1) As coisas complicaram para o meu lado, sendo a irmã mais velha, era uma luta muito grande, trabalhava na roça. (Vera Lúcia Lopes dos Santos)
>
> (2) Por isso parei de estudar na 4ª série, pois precisei ajudar minha mãe a cuidar dos meus irmãos. (Onofre Lopes da Costa)

No primeiro relato, Vera se vê obrigada a assumir as responsabilidades, após presenciar o assassinato de sua mãe por seu pai, e este ser preso. Assim ela teve que seguir em frente sem poder vivenciar o luto por essas duas perdas. Mais à frente, nas análises,essa lamentável vivência no passado de Vera será retomada. Onofre também precisou iniciar o cuidado com os irmãos para ajudar a mãe, logo após o falecimento do pai.

A constituição familiar da *ralé,* muitas vezes, não é composta por pai e mãe presentes, quando se tem um, pode não se ter o outro. Ademais, geralmente é uma mulher que se encarrega da educação das crianças e responsabilidades na administração do lar (SOUZA, 2009). No quadro 03 – Vivências da infância, relacionarei alguns trechos de vivências parentais dos narradores, memórias de infância, experiências positivas e negativas, muitas vezes, silenciosas, e que, de certa forma, afetaram seus percursos de vida.

Quadro 03 – Vivências da infância

Trabalhadoras	Relatos
Adilson Pereira Estevão	Passei minha infância com minha mãe, Onízia Pereira Estevão, que era uma pessoa muito boa, e meus oito irmãos
Aline da Silva Santos	Eu e meus irmãos ajudamos nossos pais a catar materiais recicláveis, nas tarefas de casa, na criação dos animais (porcos e galinhas). Meu pai é pedreiro, mas há cinco anos teve um AVC. Ele ainda está se recuperando. Minha mãe é diarista, sempre batalhou para nos criar.
Claudete Da Silva	Todos os meus irmãos são de Montes Claros, eu fui privilegiada, nasci em Belo Horizonte, a única a nascer em um hospital. Como se diz, sou a rapa do tacho. Todos diziam que eu era diferente dos meus irmãos por ter a pele mais clara, cabelos encaracolados e loiros, e bochechas rosadas. Por isso meus irmãos me colocaram um apelido: macarrão da Santa Casa.
Cleuza Maria Dias Lopes	Minha infância foi marcada por muito tropeço: eu era a mais velha. Eu e meu primo sofremos muito. Tenho 10 filhos e 10 netos

Cláudia Aparecida Dos Santos	Tenho uma família bem unida: nós somos quatro irmãos e somos amigos e parceiros. A minha infância foi tranquila, saudável, com a minha família: tudo transcorreu muito bem.
Donizete Soares Ferreira	Vivíamos das nossas plantações e do dinheiro que meu pai ganhava trabalhando do corte da cana de açúcar no interior de São Paulo. Lembro-me que ele viajava para São Paulo todos os anos em maio e só voltava em novembro. Eu e meus irmãos ficávamos lá cuidando da lavoura, que era de onde tirávamos parte do nosso sustento. Geralmente, tínhamos quase tudo, como arroz, feijão, amendoim, mandioca, cana de açúcar.
Ediléia Oliveira Pinto	Nasci na cidade de Divinolândia em Minas Gerais. Lá vivi com minha mãe, Maria Aparecida dos Reis, e meus oito irmãos.
Eliana de Oliveira	Lembro da minha infância: brincávamos na rua, era muito bom! Pensando bem, foi a melhor parte da minha vida. Brincávamos de esconde-esconde, queimada e, até, de bolinha de gude. Lembro que eu pegava as bolinhas de gude do meu irmão e nós jogávamos a valer. Eu as perdia e ele ficava muito bravo comigo. Eu e minha irmã mais velha ajudávamos meus pais com as despesas. Com 22 anos casei e voltei a morar na cidade de Bom Jesus do Amparo
Flávia Cristina Siva	nascida e criada em Belo Horizonte, em uma família de irmãos, mãe e vovó. Minha vovó trabalhava como salgadeira e minha mãe, do lar. Vovó costumava chegar tarde, pois trabalhava muito para sustentar a casa quando minha mãe não trabalhava. Nos finais de semana, vovó costumava nos levar para o parque municipal. Era muito bom, brincávamos até cansar e depois íamos para casa. Eu ficava muito satisfeita ao passear, pois era uma diversão e tanta.
Francislaine dos Santos Moraes	Na minha infância, eu morava em Contagem. Tive uma infância boa! Eu brincava muito de bola, de tacar bolo nos colegas, de bolinha de sabão... brincava de comidinha de boneca. Minha infância foi boa mesmo! Eu morava com minha mãe e dois irmãos e era uma convivência boa. Às vezes, eu e minha irmã gêmea brigávamos muito, com meu irmão também, às vezes eu e minha mãe nos desentendíamos. O meu pai, para nós, não existia, porque nunca criou a gente, né? Ele só engravidou minha mãe e sumiu. Depois de 25 anos, ele voltou, mas eu não tenho muita convivência com ele, não.
José Carlos Venâncio Moreira	Minha infância foi boa, mas tive problemas. Eu passei por três FEBEM's na infância. Minha mãe foi mãe solteira. Naquele tempo chamavam as mães solteiras de biscates. Tinha muito preconceito. Ela sofreu muito. Quando conheci meu pai, eu já tinha 15 anos, a idade em que fui pai, pela primeira vez. Minha mãe trabalhava na casa do coronel da cidade. Ela era muito rude. Quando chegava em casa, batia muito em mim. Por isso, fugi. Eu tinha 9 anos. Me colocaram na FEBEM de Valadares, que tinha o nome de "Cidade dos Meninos". Lembro que, com 4 anos, minha mãe me queimou. Tem 56 anos isso e eu lembro!
Julimar Rodrigues Dos Santos	…após minha mãe se separar do meu pai, ela, minha avó, eu e meus dois irmãos fomos morar em Curvelo.Cheguei lá com 3 anos. A única lembrança que tenho da minha chegada é que fomos morar numa casa bem humilde, mas com quintal muito grande, frutífero: havia pé de café, pé de manga, abacate... Eu cheguei lá com três anos de idade e minha infância foi toda nessa casa.
Jussara Mendes Rodrigues	A minha infância foi boa. Meus pais, sempre por perto, cuidavam de nós todos, com carinho e atenção. Meu pai era motorista e minha mãe cuidava da casa, ela fazia tudo com muito amor.
Lidiana Marques Aniceto	Minha infância foi assim: não tínhamos muitas condições, meu pai bebia muito, mas era trabalhador. Minha mãe era faxineira, ganhava pouco
Onofre Lopes Da Costa	Minha infância foi alegre, mas, ao mesmo tempo, triste: meu pai morreu quando eu tinha 9 anos de idade.
Patrícia Isabel Oliveira Niles	Fui criada no interior de Ipatinga com minha avó, minha mãe saía para trabalhar. Tive uma infância tranquila, boa infância.

Paulo Snatos Crisóstomo	Eu fui criado por duas famílias: minha mãe mesmo e minha mãe de criação. Essa mãe de criação trouxe minha mãe da Bahia para cá – minha mãe trabalhava na casa deles. Ela era menina nova e veio como um membro da família, uma empregada da família Chegando aqui ela ficou conhecendo meu pai, que era militar. Ela se envolveu com ele e aí apareceu o Paulo. Diz a lenda que ele era doido para casar com minha mãe, mas ela gostava muito de uma dança. Acabou que não deram certo e ele foi embora de Belo Horizonte e constituiu outra família. Tive a curiosidade de saber notícias dele e fui até o quartel onde ele trabalhou e descobri que ele havia falecido e deixado 5 ou 6 filhos. Essa família que trouxe minha mãe foi com quem criei vínculo, cresci com eles. Eram cinco filhos, dois deles foram meus padrinhos de batismo e crisma. Uma família muito boa, até hoje sempre que possível a gente se encontra. Minha irmã nasceu quando eu estava com uns sete anos, mas o pai dela não assumiu e minha mãe nos criou sozinha
Reinaldo Gonçanves Santos	Nos domingos, todos os moradores das fazendas vizinhas vinham para fazer compras e aproveitavam para jogar futebol. Diversões: comida, bebida e escola, isso era o que precisávamos na época, pois a gente não preocupava com outras coisas. Com o passar do tempo, o pessoal começou a pensar diferente e começou a sair em busca de oportunidades na cidade. Com meu pai não podia ser diferente, ele tinha 13 filhos para criar.
Ronaldo Oliveira Mendes	Eu e meu irmão moramos no mesmo lote que a minha mãe, já a minha irmã mora em um apartamento em outra região. Na infância morávamos todos juntos: minha mãe, meu pai, eu e meus dois irmãos. Minha relação com meus irmãos era muito boa, tirando as brigas de irmãos que a gente tinha, e que acho que é normal, a convivência era tranquila. Eu achei que isso não era coisa de um pai falar para um filho, mas eu acabei relevando, porque ele bebia. Fora isso, a gente brigou uma vez a ponto de eu chegar a perder o controle e puxar uma faca para tentar matá-lo.
Vânia Antunes	Minha mãe teve nove filhos, quatro filhos faleceram quando ainda eram crianças, outro foi assassinado recentemente e, agora, somos quatro: eu, minha irmã e dois irmãos. Eu sou a caçula. Não conheci meu pai. Minha mãe contava que ele faleceu quando estava grávida de mim. Quando meu pai faleceu, meu irmão mais velho foi quem cuidou de nós, ele trabalhava muito para não nos faltar nada, mas, ainda assim, passávamos muito aperto. Mas, graças a Deus, meu irmão arrumou um emprego melhor e minha mãe lavava roupa para fora, foi uma época difícil!
Vera Lúcia Dos Reis	Fui criada pela minha mãe, Antônia Maria Gabriel.
Vera Lucia Lopes Dos Santos	Sou a filha mais velha de quatro filhos. Ivan e Tereza estão vivos e os outros dois faleceram. Minha infância não foi muito boa. Até os nove anos foi boa, porque vivia com meu pai, minha mãe e meus irmãos. Quando completei nove anos, tive uma grande decepção, foi quando perdi minha mãe. Meu pai foi preso, porque matou minha mãe, e eu vi tudo. Daí,nos mudamos para a casa dos meus avós, em Piauí, perto de Araçuaí. As coisas complicaram para o meu lado, sendo a irmã mais velha, era uma luta muito grande, trabalhava na roça. Às vezes chegava em casa e não tinha o que comer. Era muito sofrido. Foi uma época muito difícil. Meus avós bebiam muito, o trabalho na roça era muito pesado.
Wesley Gondinho dos Santos	Lembro que minha mãe não tinha condições de ficar cuidando de mim, por isso ela me deixava com minha avó para ir trabalhar e, assim, me manter. Eu fiquei com a minha avó e me acostumei. Ela fazia tudo o que podia, mas não era muita coisa não

Fonte: Elaborado pela autora, 2022

As partes grifadas salientam os elementos que foram analisados. Tratam-se de passagens que, de certa forma, confirmam a constatação de Jessé Souza quanto à constituição familiar da *ralé,* pois são poucas as narrativas em que o núcleo familiar se revelou constituído por pai e mãe, sendo que em alguns deles a violência e o uso abusivo de álcool se mostraram presentes.

Em relação a aparição da figura do pai, há muitas narrativas em que sua ausência se faz presente, já a figura da mãe é mais frequente,e costuma ser seguida por adjetivos como *guerreira, batalhadora e pessoa boa*. A figura da avó como cuidadora também é recorrente.

Ediléia não menciona sobre a relação que tinha com a mãe, mas em sua fala não há a presença do pai. No relato de Flávia também percebemos a ausência do pai, porém uma convivência afetuosa com a avó, mãe e irmãos. Com o apoio da matriarca da família ela podia passear, brincar e se divertir, experiência fundamental para o desenvolvimento positivo na infância. Com a morte da avó, foi necessário a inserção de outros membros da família no mercado de trabalho.

Flávia, ao rememorar a lembrança da avó, a associa ao trabalho e ao lazer, não a relaciona aos estudos ou a formação dela. As vivências com a avó possibilitaram um abastecimento do capital cultural de Flávia, ao se deslocar da periferia para o centro, ultrapassando territórios e chegando ao parque municipal, sinônimo de lazer para muitas crianças periféricas de Belo Horizonte. A ocupação da cidade favorece para o engrandecimento do capital cultural.

José Carlos informa sobre o fato da mãe ser *mãe solteira* e de que era tida como *biscate.* Nesta passagem podemos inferir que a leitura social que era feita de sua mãe não era positiva e e era marcada por preconceitos que se relacionam com a estrutura patriarcal. Ele conheceu o pai quando era adolescente, e com a mesma idade, aos 15 anos, foi pai pela primeira vez. Ele não menciona se nesta ocasião esteve presente na gestação e criação do filho, nos deixando a dúvida se a mãe da criança foi, assim como sua mãe, *mãe solteira*.

Julimar narra a migração dele com seus irmãos, mãe e avó após separação do pai e relata uma vivência positiva em uma casa com quintal grande e frutífero, porém sem a presença do pai. Vera Lúcia dos Reis e Adilson também foram criados somente pela mãe, assim como Wesley foi criado pela avó enquanto a mãe precisava trabalhar, tal qual Patrícia. Nestes relatos fica evidente o reconhecimento da autoridade moral de suas avós em suas famílias.

A ausência do pai em alguns relatos está relacionada à morte precoce, como é o caso de Onofre, que teve uma infância marcada pela perda do pai e por ter assumido responsabilidades, porém a define como alegre e triste. Na casa de Vânia, o irmão mais velho assumiu o papel de arcar com as despesas quando o pai faleceu em sua gravidez, e foi uma fase em que passaram dificuldades. Nessas duas ocasiões, os homens mais velhos, mesmo ainda sendo crianças, foram os responsáveis por assumir o papel que seria dos genitores.

Paulo afirma que a mãe não contraiu matrimônio com o pai, que seguiu para longe e constituiu outra família. Quando a mãe engravidou novamente, o pai de sua segunda filha não a assumiu e a mãe os criou sozinha. Essa situação também ocorreu na família de Francislaine, onde o pai é apontado apenas como progenitor, engravidou a mãe e depois abandonou –a. Depois de 25 anos, ele retorna, mas já não há laços fortalecidos para uma convivência.

Essas passagens nos apontam mulheres como sendo as chefes de família, ou seja, aquelas que são as principais responsáveis pelo sustento financeiro de seu núcleo familiar, cenário este que reflete a jornada de grande parte das mulheres na atualidade, em especial as mulheres da *ralé.*

Alguns narradores trouxerem outras experiências parentais onde o pai se fazia presente, porém também havia a bebida como parceira de vida. Lidiana teve a presença do pai e da mãe, e apresenta ambiguidade na imagem que narra do pai. Ao mesmo tempo que informa que ele bebia muito, condição que sugere alcoolismo, ele também era trabalhador. A mãe era faxineira e ao relatar sobre sua infância a caracteriza pela falta de condições, o que nos leva a crer que não havia boas condições materiais para existência em seu lar. Ronaldo também teve presença dos pais e irmãos, porém afirma que o pai bebia muito e que, por diversas vezes, chegava em casa e brigava com a mãe, tendo os irmãos que intervir para separar a briga, menciona, inclusive, que certa vez pegou uma faca para se defender do pai.

Já para alguns narradores a infância foi marcada como um período prazeroso. Reinaldo apresenta uma boa infância, um momento onde a preocupação era a diversão, mas que foi depois interrompida pela busca de oportunidades de trabalho fora do local que viviam, já que o pai tinha muitos filhos para criar. Jussara vivenciou uma infância carinhosa ao lado dos pais presentes e Aline também teve pai e mãe presentes em casa, porém ela e os irmãos os ajudavam com o trabalho. Já para Cláudia e Eliana a infância

foi um período feliz, tomada por boas convivências familiares e de parceria com os irmãos.

Esse não é o caso de Cleuza, José Carlos e Vera, que afirmaram que suas infâncias não foram um período fácil. Por ser a mais velha, Cleuza precisou travar batalhas maiores que os outros irmãos. Esse também foi o caso de Vera, que foi colocada como responsável após o assassinato da mãe. Já José Carlos rememora a ocasião em que foi queimado pela mãe, quando tinha 4 anos, e de como as surras que levava dela, o impeliram a fugir de casa, quando tinha nove anos, tendo sua trajetória marcada por três passagens pela Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor (FEBEM).

Nesse momento, gostaria de dedicar este parágrafo para mencionar a violência ocorrida com a mãe de Vera, o feminicídio. É relevante informar que Beatriz Nascimento (1989), autora citada nesta pesquisa e importante historiadora brasileira que contribuiu (e ainda contribui) muito com seus estudos para a consolidação da Ciência de Mulheres Negras, e que permanece fora da maioria das bibliografias acadêmicas, morreu como a mãe de Vera, vítima de feminicídio.

Segundo o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDHN), no primeiro semestre de 2022, a central de atendimento registrou 31.398 denúncias e 169.676 violações envolvendo a violência doméstica contra as mulheres. Há cinco formas em que essas violações podem acontecer: a violência física, sexual, psicológica, moral e patrimonial. Infelizmente, esta é uma realidade vivenciada por mulheres de todas as classes sociais, sendo a *ralé*, a mais atingida. (MMFDHN, 2022).

Por meio das narrativas das mulheres da *ralé* é possível perceber que cabe a elas, historicamente, a responsabilidade pelas demandas familiares, pela educação dos filhos e muitas vezes pelo sustento. Quando a mulher é vítima de violências diversas, comum em muitos dos lares apresentados nessa pesquisa, o que acontece é que a estrutura familiar, já fragilizada, se rompe de maneira brusca, acarretando consequências profundas na história de vida de todos ao seu redor, principalmente na de seus filhos. Esse impacto que ceifa a vida da mãe, retira de cena a figura que representa a proteção, o cuidado e a condição material de sobrevivência, reverberando insegurança, desemparo e uma infinidade de abandonos sociais.

Embora os relatos sejam singulares, possuem em comum o fato de que as mulheres sempre ocuparam um papel central no cuidado com os filhos. Esse cuidado apareceu ora por meio do trabalho remunerado fora de casa, ora por meio do trabalho invisível e sem remuneração no âmbito doméstico e, muitas vezes, nas duas formas. Portanto, os

narradores evidenciaram a mãe, ou a avó, como uma figura de referência na família. Nesse sentido, destacamos que não foram incomuns casos de abandono parental, violência doméstica, e situações em que, embora presente fisicamente, o homem (pai) participa pouco ou até dificulta na dinâmica familiar.

Como aponta Souza (2009), o espaço familiar é um dos fatores importantes para a garantia do sucesso escolar e, embora alguns narradores tenham informado ambientes positivos, eles não parecem ter sido o suficiente para que se mantivessem na escola. Para alguns os terrenos eram mais férteis que para outros, mas para muitos o terreno era infértil, como ocorre com a maioria dos filhos da *ralé*, em que a desorganização da vida familiar é marcada pelo descaso, abandono e violência, o que impossibilita um desenvolvimento cognitivo e emocional saudável das crianças. (SOUZA, 2009).

Para Souza (2012), um cenário familiar desestruturado atinge negativamente tanto a autorrelação que os membros mais jovens dessas famílias estabelecem consigo, quanto a capacidade de disciplina, autocontrole e pensamento prospectivo. Um capital familiar pobre, pode acarretar dificuldades de desenvolvimento das disposições julgadas úteis e necessárias para a inserção em uma sociedade competitiva. (SOUZA 2012). Diante desta constatação, seguimos agora para a análise das vivências escolares experimentadas pelos narradores

4.3 Narrativas de trajetória educacional

Os achados de pesquisa de Lahire (1997) explicitados no aporte teórico desta pesquisa, apontam para o papel primordial que os pais exercem no processo de escolarização dos filhos. Na seção anterior, foi possível perceber como os narradores perceberam essas vivências e, nesta seção, analisaremos os trechos referentes a suas trajetórias escolares, já cientes do ambiente familiar em que viveram. A análise se dará com os seguintes norteadores: abandono escolar, vivências escolares e retomada dos estudos.

Inicio destacando os trechos em que os narradores apontam o momento em que pararam de estudar:

> (1) Estudei até a 7ª série na Escola Estadual Padre Henrique Brandão (Adilson Pereira Estevão)
>
> (2) Fiz o 2º grau completo nas escolas Hermenegildo Chaves e Maria do Socorro Andrade. (Adrianne Cristina Batista da Silva)

(3) Estudei até a sétima série, tive que sair por ter engravidado. (Claudete da Silva)

(4) Eu estudei até a sétima série, até quando pude estudar. Os meus namoros de adolescência me afastaram da escola. (Cláudia Aparecida dos Santos)

(5) Comecei a estudar com 10 anos, mas só estudei por 2 anos e 3 meses (Cleuza Maria Dias Lopes)

(6) Continuei até me formar na oitava série, pois era o último ano de ensino da escola onde eu estudava (Donizete Soares Ferreira)

(7) Estudei até a 4ª série na escola Municipal José Teófilo dos Reis. (Ediléia Oliveira Pinto)

(8) Quando tinha 12 anos, mudamos do interior para Belo Horizonte, resolvi parar de estudar e comecei a trabalhar em casa de família (Eliana de Oliveira)

(9) Eu já trabalhava em casa de família, comecei muito nova, aos 12 anos. Depois vieram as dificuldades, tivemos de largar os estudos para trabalhar (Flávia Cristina Silva)

(10) Estudei até o primeiro ano direto e parei porque engravidei. Engravidei com 16 e ganhei com 17. (Francislane dos Santos de Moraes)

(11) ... depois fui para o Ensino Médio – Escola Ministro Adauto Lúcio Cardoso...Eu formei nessa escola em 1999. (Julimar Mendes Rodrigues)

(12) Estudei até a 7ª série e depois comecei a trabalhar (Jussara Mendes Rodrigues)

(13) Fiz o 2º grau na Escola Estadual Padre João Botelho (Lidiana Marques Aniceto)

(14) Estudei até os treze anos. (Maria Aparecida Procópio)

(15) ...parei de estudar na 4ª série (Onofre Lopes da Costa)

(16) ...concluí a oitava série (Ronaldo Oliveira Mendes)

(17) ..fiz até a oitava série incompleta (Vânia Antunes)

(18) Estudei até a 5ª série na Escola Estadual Cândido Portinari (Vera Lúcia dos Reis)

Com essas passagens podemos confirmar a interrupção precoce dos estudos e as dificuldades para se manter na escola. Dos 18 trechos selecionados, somente em três, os narradores mencionam terem concluído o ensino médio. É o caso de Adrianne, Julimar e Lidiana. Neste ponto, é importante informar que Julimar tem o posto de trabalho acima

dos demais, pois desempenha a função de fiscalizar o trabalho de limpeza no Campus NS.

Somente três concluíram o ensino fundamental. É o caso de Donizete, Ronaldo, e Francislaine. O primeiro só interrompeu os estudos pois não havia escola e a família não tinha dinheiro para mantê-lo estudando em outra cidade, como discutido nas seções anteriores. Os demais tiveram distintas trajetórias escolares, porém, nenhum deles chegou a concluir o ensino fundamental. Dessa forma, 12 narradores, dos 18, apresentam baixíssima escolaridade, tendo pouco (ou nenhum) letramento formal.

Destacamos que a evasão escolar de Claudete, Francislaine e Cláudia se conectam pelo motivo estar relacionado a *namoros de adolescência,* sendo que para as duas primeiras estas experiências resultaram em gravidez precoce. A gravidez na adolescência é uma realidade no Brasil e muitas são as consequências negativas associadas, como no caso das narradoras, a interrupção escolar, repercutiu em seus desenvolvimentos profissionais futuros.

Seguirei analisando os trechos que relatam sobre o ambiente escolar e relação que os trabalhadores estabeleceram com a escola:

Quadro 04 – Ambiente escolar

Trabalhadoras	Relatos
Aline da Silva Santos	Fui para a escola pela primeira vez aos 7 anos. Eu chorava demais, não queria ficar lá, pois era muito tímida e envergonhada, mas, depois, fui me acostumando. Gostava de Matemática e de Educação Física. Meu esporte favorito é o futebol. Participei de vários campeonatos de futsal durante meu tempo de escola. Escrever redação sempre foi difícil para mim. Antes eu gostava de ler, mas agora o tempo é muito corrido.
Claudete Da Silva	Lembro-me da escola, que tempo bom! Estudei na Escola Municipal Eliza Buzelim, no bairro Piratininga. Quando soava o sinal, fazíamos fila para cantar o hino nacional. A melhor professora era a da minha classe, se chamava Dulce e lecionava Comunicação e Expressão. Eu gostava do recreio, das brincadeiras, da merenda então... eu chegava a repetir a comida, servida em pratos de alumínio e caneca de plástico. O que eu mais gostava era o arroz temperado. Tinha também uma professora de Educação Física, seu nome era Marcela e, a cada brincadeira, ela nos dava um pirulito. Ah, que saudade! Eu fui muito levada no primário, batia nos colegas e desabotoava as saias das meninas. Minha mãe sempre tinha que ir à escola, mas, mesmo levada, sempre tirava nota dez. Com o tempo fui para o ginásio e mudei meu comportamento
Cleuza Maria Dias Lopes	O meu pai comprava um caderno, um lápis e uma borracha e queria que desse para o ano todo, só que não dava. Quando a gente falava para ele que o material tinha acabado, começava a briga. Ele não queria comprar, ficava falando pra gente pedir à diretora. Eu tinha vergonha de pedir, então lhe dizia: "Eu não vou pedir". E ele respondia: "Escreva no jornal, escreva com o dedo". Enfim, um dia eu virei para ele e disse: "Eu não vou mais à aula, eu quero trabalhar, porque eu não vou mais pedir nada à diretora. Vou comprar os meus materiais".
Cláudia Aparecida Dos Santos	Nos meus primeiros anos na escola, eu gostava da professora, de brincar na rua com as crianças e de correr bastante. Gostava de bater papo com a

	vizinhança: era muito bom! Eu estudei na Escola Ápio Cardoso. Esse foi um dos melhores períodos da minha vida. Ah! Eu gostava das brincadeiras, das matérias e tinha uma professora que era o meu xodó. As matérias que eu mais gostava eram História, Ciências e Português.
Donizete Soares Ferreira	Comecei a estudar numa escolinha com seis anos de idade. A escola era na sala da casa da professora, não tinha mesa nem cadeira, só tinha bancos. Para escrever, tínhamos que ajoelhar no chão e usar o banco para apoiar o caderno. Era muito difícil, pois a professora abusava um pouco da humildade dos alunos. Lembro que, às vezes, antes da aula, tínhamos que cortar capim para alimentar as criações dela. Na época até achava normal aquilo, pois não conhecia outras escolas. Estudei lá até a terceira série. Depois minha mãe resolveu colocar a mim e a meus irmãos numa escola da cidade. Era muito longe, dava uma hora e meia de distância da nossa casa e tínhamos que ir a pé. Tínhamos que sair muito cedo para chegar lá às 7 horas da manhã. Chegando na escola da cidade, vimos que estávamos muito atrasados nos estudos, pois a diretora resolveu nos colocar na primeira série de novo, mas estávamos na terceira série. Ficamos tristes e felizes ao mesmo tempo: tristes por ter voltado para a primeira série, mas felizes por estarmos numa escola boa, onde tinha mesas, cadeiras, livros, cadernos, e merenda um pouco melhor do que a que tínhamos na escolinha do Córrego. Além de ter que acordar cedo para chegar a tempo na escola, voltávamos ao meio-dia com muito sol e poeira, e descalços, pois não tínhamos calçados. Não conseguia estudar muito em casa, mas, geralmente, tirava as melhores notas da classe, os professores gostavam de mim, pois era um aluno muito aplicado. Quando cheguei na quinta série é que complicou tudo, pois da quinta série em diante teria que estudar à noite e a maioria dos outros colegas já não queria mais estudar. Eu e meu irmão continuamos e, nesse meio, conhecemos umas meninas de uma família de outro córrego: nos encontrávamos na metade do caminho para irmos e voltarmos juntos. O caminho era escuro, tínhamos que usar lanternas ou mesmo velas, pois era mais barato e era o que o dinheiro dava para comprar. Estava indo tudo bem até o meu irmão tomar bomba na sexta série e desistiu. Eu continuei, mesmo tendo que ir e voltar sozinho.
Eliana de Oliveira	A escola onde estudei era muito boa, os colegas e os professores também, enfim... No mês de junho tinha festa junina, dançávamos quadrilha na praça e participávamos do desfile do dia 7 de setembro; era muito bom!
Flávia Cristina Siva	Meus tempos de escola foram muito bons! Adorava as brincadeiras na Educação Física. Sou da época que não podia entrar na escola sem o hino nacional, pois era obrigatório. Fazíamos uma fila reta e ai de quem conversasse. A merenda era bem farta, eu gostava quando tinha macarronada, mingau de chocolate e *toddy* com biscoito. A hora da merenda era uma festa, pois em casa não tínhamos coisas tão gostosas para comer, em casa era um pouco difícil, comíamos o que tinha. Lembro também que tinha um garoto bem gordinho, ele corria para a cantina para merendar, comia tanto que parecia que o mundo ia acabar em comida.
Francislaine dos Santos de Moraes	Me divertia muito com as meninas, as colegas de escola. Tinha uma professora que ajudava muito a gente, dava atenção para a gente, ela era muito legal! A professora era a Carla, de Português. Entre os colegas de escola, fiz uma única amiga de verdade, a gente ficava brincando; com os outros, muita desavença. Mas, graças a Deus, foi tranquilo! A gente jogava muito queimada, no campo. Futebol eu não jogava, jogava basquete. Minha adolescência foi bacana. Brincava muito e brigava também. Eu gostava muito do cantor Eduardo Costa e eu curtia muito a música sertaneja. Na escola tinha essas danças para a gente ensaiar. Parei novamente e até hoje não voltei. Mas oportunidade, se a gente quiser, a gente tem, oportunidade de estudar, de ser alguém na vida. Para isso basta querer.

Julimar Rodrigues Dos Santos	Lá fazíamos o lanche matinal, almoçávamos e só retornávamos para casa às 4 horas. Era tipo uma creche, né? Só que era gratuito, era do estado. Minha mãe conseguiu uma vaga para mim e meus irmãos, por ter uma colega que trabalhava lá. Foram bons tempos! A escola era muito grande, tinha três andares e corredores. Uma das únicas coisas que lembro dessa época: a gente chegava na escola e tinha que ir para o pátio cantar o hino, né? Depois faziam uma chamada e falavam: primeira série para tal corredor, segunda série... até a oitava série. A gente chegava na sala e tinha o nome escrito no papel na porta da sala. Fiquei muito ansioso, lembro que, no dia anterior, até para dormir foi difícil, preocupado em ir para escola e querendo que o dia chegasse rápido. Depois da quarta série, o número de matérias aumentou, além de Português e Matemática. Tinha a Rita, que era uma professora bem brava do cabelo cortado mais curto, morena do cabelo preto, e tinha a Eliane, que também era bem austera e cobrava muito. A Eliana era um pouquinho gordinha e alta, elas cobravam muito nessa época, mas eram ótimas professoras. Lembro-me de dois colegas, Silas e Daniel, eu sentava ao lado deles e, nessa época, o pessoal que entrava na primeira série geralmente estudava junto até o final da oitava. Das brincadeiras, lembro do pingue-pongue, na hora do recreio, depois da merenda, a gente ia para o pátio jogar. Tinha até campeonato.
Maria Ivonete de Barros	Comecei a estudar com dez anos na escola municipal da minha cidade. Lá tive uma professora muito boa, com quem aprendi a escrever o meu nome. Meu irmão estudou até o 4º ano, porque era homem
Patrícia Isabel Oliveira Niles	Minha primeira escola existe até hoje, chama-se Escola Estadual Trancredo Neves e fica em Ipatinga. Cheguei, observei, acanhei, tremia tanto que comecei a suar de tanta vergonha. Escola cheia de meninos e meninas que interagiam entre si, e eu me sentia um E.T, que situação! Para minha tranquilidade, a professora se aproximou de mim. Ufa! Que paz ela me passava, professora Lourdes: "Boa tarde, seja bem vinda Patrícia!", ela disse, "vou ser sua professora o ano todo, fica à vontade". Fiquei nesta escola de primeira a quarta série. Antigamente, você só tinha uma professora e ela mora na cidade até hoje. A matéria que eu mais gostava era Conhecimentos Gerais, e eu gostava muito da escola. Fui criada com pessoas analfabetas, que me incentivavam a estudar e a trabalhar. Minha vó insistia para eu ir para a escola, para eu levantar cedo, essas coisas todas. Eu me lembro que tomei duas bombas.
Paulo Snatos Crisóstomo	Eu estudei em boas escolas, mas eu não levei a escola a frente não. Eu era meio bagunceiro, aprontador. Na época, <u>era o único de cor na escola, que era de classe média alta.</u> Quando tinha alguma excursão, era sempre em alguma mansão na Pampulha, na casa de colegas. Fiquei dois anos fora da escola e acabei voltando. Mas a professora entrava pela porta e eu saía pela janela. Nessa época, só queria brincar, andar de bicicleta, jogar bola. Minha mãe me procurava na rua, eu me escondia.
Reinaldo Gonçanves Santos	Lembro que, na escola, a professora tinha uma palmatória de jacarandá e fazia sabatina com os alunos, aqueles que erravam as perguntas tomavam "calo" nas mãos que, muitas vezes, chegavam a inchar de tanto tomar "calo", ou seja, apanhar. O mais engraçado disso era que os alunos que tomavam os "calos" nas mãos tinham que chegar em casa e esconder dos pais, porque, se eles soubessem que os filhos tinham sido castigados na escola porque não tinham feito o dever corretamente, quando chegavam em casa, eram castigados novamente. Mas tudo isso era muito bom, porque existia uma espécie de concorrência para ver quem era o melhor. Eu era um dos melhores em Matemática, justamente a matéria que a professora fazia a sabatina, por isso eu saía ileso.<u>.</u>
Ronaldo Oliveira Mendes	Quando eu estava na sexta série, eu ainda morava no bairro Amazonas e tinha que pegar ônibus para ir para a escola, mas eu gastava o dinheiro da passagem jogando fliperama. A escola era muito boa, eu que era um pouco bagunceiro. Depois eu mudei para o bairro Santa Rita e concluí a oitava série. Mas eu parei de estudar, pois eu já estava na idade de procurar serviço e comecei a trabalhar como vigilante.

Vânia Antunes	Minha primeira escola foi no jardim, era bom, pois tinha muita brincadeira e era legal. Aos sete anos, fui para escola Aarão Reis, onde estudei até a quarta série, depois estudei em outras escolas,

Fonte: Elaborado pela autora, 2022

É possível perceber que muitos narradores possuem memórias positivas relacionadas ao período que vivenciaram na escola. Aline narra uma gama de atividades que fazia em seu ambiente escolar, e destaca sua habilidade como jogadora de futsal, ampliando seu repertório de vivências a serem incorporadas em seu capital cultural. Claudete rememora com nostalgia e intensidade suas memórias de infância, e é relevante destacar que mesmo com muita *molecagem* ainda tinha sucesso escolar ao tirar 10 em tudo.

A narrativa de Cleuza sobre sua interrupção escolar demonstra, de modo explícito, a violência patriarcal. Na passagem de Maria Ivonete também vemos esse traço quando ela afirma que o irmão pode continuar a estudar porque era homem. Nessas duas situações a mulher não pode decidir sobre seus estudos. Cleuza, por falta de recursos materiais e intransigências do pai, precisava ela, uma criança negra, pedir para a diretora o material. Por vergonha e para não precisar passar por isso pediu que o pai lhe arrumasse um emprego e, assim, começou sua jornada laboral. Mesmo após ter condição para pagar os materiais o pai se negou a deixá-la estudar à noite, pois ela iria *aprontar*, perpetuando a violência simbólica ao negar seu direito aos estudos.

Ressalto que Cleuza, assim como Patrícia são negras retintas[12] e ambas afirmaram serem tímidas. Na interseccionalidade a mulher, negra, e pobre é aquela que vivencia diversos tipos de descriminações sobrepostas sobre a suas vidas. A timidez narrada pelas duas pode ser advinda de um processo de silenciamento. A vergonha abre o relato de Patrícia, que se sentia tão diferente dos demais que se comparou a um ser que não vive na terra, tamanha diferenciação ao que se via. Para sua sorte teve uma professora sensível que a acolheu de imediato, seu nome não é esquecido por ela.

Paulo, assim como elas, também é retinto e relata em sua experiência ser filho da empregada de uma família de classe alta. Assim, frequentou espaços sociais destinados a outra classe que não a que pertencia a mãe, e essa situação motivou ambiguidades, como quando narra que estudou em *boas escolas* mas não levou a frente, e que era o único negro

[12] Dentro da teoria do colorismo, essa palavra é usada para se referir aos negros de pele escura. Colorismo é um Termo cunhado pela escritora Alice Walker (1982) e é utilizado para diferenciar as tonalidades da pele negra, e diz que a segregação racial aceita mais facilmente pessoas negras de pele clara.

da escola. Diferente da professora de Patrícia que a acolheu, Paulo não estabelece com a professora relações que poderiam ajudá-lo neste processo de pertencimento. Ele, metaforicamente, sai pelo lado oposto que ela entrava, o que me levou a refletir sobre o que representava ser uma criança negra em uma escola particular, nos tempos de Paulo, e a importância do letramento racial crítico dentro das licenciaturas, para que nossos professores sejam capazes de incluir crianças negras levando em conta o processo devastador de desumanização que a escravidão operou, e ainda opera, em corpos negros.

A narrativa de Donizete detalha diversas estratégias e ações que ele precisou tomar para continuar nos estudos, e foi até a última possibilidade, mesmo enquanto outros de seu convívio abandonavam a escola. No início, foi uma escola improvisada na sala de uma professora que, segundo ele, os exigia serviços laborais, depois foi a distância percorrida a pé por ele e os irmãos, descalços e no sol quente, mais a diante a constatação do fracasso escolar ao se decepcionar por ter atrasado de série, mas também, alegria em estar em uma escola boa. Mesmo diante de tantas agruras sociais, ele ainda tirava boas notas, ou seja, pode-se considerar um caso de sucesso escolar. Quando chegou à quinta série enquanto alguns desistiam pelo caminho, continuou com o irmão e algumas meninas que também persistiram para seguir por um caminho escuro, e sem condições materiais para lanternas. Quando o irmão tomou bomba e desistiu, Donizete seguiu transpondo mais esse obstáculo social posto em seu caminho e permaneceu frequentando a escola, a abandonando somente quando não tinha mais escola para ele frequentar, como informado anteriormente nesta pesquisa.

Em contraponto à narrativa de Donizete, Ronaldo não se mostrava tão comprometido com a escola ao utilizar os recursos materiais que tinha para se locomover até a escola, jogando fliperama, e, assim que entrou na oitava série, abandonou a escola para trabalhar.

As vivências escolares de Eliana, Cláudia, Flávia, Francislaine e Juliamar foram narradas com detalhes nunca esquecidos, como a lembrança que Flávia tem do cardápio da merenda da escola, ou a menção que Francislaine faz de Carla, sua professora. Julimar lembra de como se sentiu no dia anterior ao início das aulas, e de cada detalhe da escola, dos nomes e características físicas e didáticas de mais de uma professora e de seus colegas de classe, valorizando esse tempo escolar.

O relato de Reinaldo nos transporta para uma prática educacional extinta, a utilização da palmatória, instrumento de punição utilizado para intimidar os alunos. A situação se agrava ao informar que a punição era dupla pois, ao chegar em casa e os pais

percebessem que tinha sido punido na escola, era punido novamente. Essa ação segue a lógica das sociedades disciplinares problematizadas por Foucault (1996), em que a escola reproduz a sociedade disciplinar, empregando força física como técnica de disciplinarização dos corpos.

Reinaldo ainda afirma que essa técnica surtiu efeito positivo pois estimulava a competição para se destacar como melhor, corroborando para os achados de Foucault (1996), que afirma que quanto mais o poder se exerce sobre os indivíduos, maior será sua produtividade, quanto mais o poder de discipliná-los, mais saber eles gerarão. Em contraponto Paulo Freire [13] afirma, "estudar não deve ser uma punição".

Francislaine finaliza seu relato dizendo que basta querer para ser alguém na vida, imputando a ideia de que a responsabilidade pessoal se apresenta como a única fórmula de sucesso na vida. Nessa passagem, a característica pessoal e o sentimento central que parecem definir todo o rumo tomado por sua vida se apresentam de mãos dadas: intenção e culpa. (SOUZA, 2009)

Mesmo entendendo a importância dos estudos na vida das pessoas, a transformação do capital escolar em capital financeiro é demorada, e o jovem advindo das classes populares não tem esse tempo de espera. Portanto é clara a explicação para o abandono prematuro da escola e a inserção desqualificada no mercado de trabalho. Depois de inseridos no labor, não há cogitação em deixar o emprego. Em certo momento da vida adulta, eles procuram formas de retomar os estudos através da EJA, como é o caso dos narradores abaixo:

> (1) Em 2018, fiz EJA (Educação de jovens e adultos) e me formei no Ensino Médio na Escola Estadual Gabriel Passos (Aline Silva Santos)
> (2) Então, fui para a EJA, onde eu aprendi muito. Na EJA, o conteúdo era bem explicado, e a turma também era bem unida e isso me estimulava bastante. Lembro-me de uma vez, quando estudávamos "verbo". A minha professora batia bastante na tecla e eu fui praticando e comecei a gostar. Achava que era uma forma diferente de ensinar, ela enfatizava bastante, ensinando e explicando (Cláudia Aparecida dos Santos)
> (3) Quando eu morava em Contagem, havia voltado a estudar. Eu levava minha menina para a escola e estudava, mas estava um pouco difícil, porque ela já não me deixava estudar e não tinha ninguém para ficar com ela. Parei novamente e até hoje não voltei (Francislane dos Santos de Moraes)
> (4) Agora estou na EJA à noite, no primeiro ciclo (Joelita Francisca da Cruz)

[13] Palestra realizada no auditório do CDCC em 22 de novembro de 1994, patrocinada pelo IFSC - USP.

(5) espero ir mais longe, concluir o Ensino Médio e me formar fiscal de vigilância sanitária. Este é o meu sonho: levantar, com muito orgulho, um canudo com o meu diploma! (Claudete da Silva)
(6) Fiquei constrangida e, somente depois, fiz a EJA. .Na EJA a dificuldade que eu tinha era pegar ônibus por causa da passagem, mas me esforçava: saía do trabalho, chegava em casa, ajeitava minhas coisas para depois ir para a escola. Em 2007, fiz o fundamental na EJA. O que eu mais gostava era da professora de Português, gostava muito das aulas, da dinâmica. A professora colocava música para quebrar o gelo. (Patrícia Isabel Oliveira Niles)
(7) Eu até tentei fazer a EJA, mas eu ficava cansado do trabalho, que era durante a noite, e acabei saindo da escola. Até hoje não consegui concluir meus estudos (Ronaldo Oliveira Mendes)
(8) Meu retorno para a escola foi depois de velho. Com 40 anos, voltei a estudar na 4ª série e concluí, tirei o segundo grau. Um vizinho me chamou e falou que estava aberta a matrícula para a escola e que ele iria voltar a estudar, aí falei: eu vou com você, não estou fazendo nada mesmo. Na época eu cuidava dos meus três filhos, a mãe deles havia falecido. Eu trabalhava, estudava e cuidava deles. Comecei na 4ª série e fui direto até concluir o 2º grau. Nesses anos finais eu estudei pela EJA. (Paulo Santos Crisóstomo)

Esse processo de retomada dos estudos através da EJA se caracteriza em uma empreitada tardia, mas que pode empreender novas possibilidades em suas vidas. Para Claudete o aprender tem valor. Participa das aulas e já se inscreveu para participar do Encceja[14] e esse ano se inscreverá para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Quando estive no CEFET-MG, em julho de 2021, visitei a aula de segunda-feira do *escrita de si*. Claudete tem aula às quartas, mas, assim como Patrícia, desceu para nos abraçarmos e conversarmos um pouco. Entre uma escapadela e outra, me informou que seus filhos retornaram aos estudos ao perceberem a mãe se envolvendo com cadernos e livros. Essa situação narrada por ela corrobora com a visão de Souza (2009), que afirma que o que se vivencia dentro de casa influencia aquilo que se valoriza.

A passagem de Ronaldo é capaz de abarcar um ponto de destaque presente na rotina do trabalhador/estudante: o cansaço. Ao conciliarem trabalho, na maioria das vezes braçal, e os estudos, também na maioria das vezes, noturnos, o cansaço se faz presente, quando a situação entra em um ponto insustentável, os estudos são deixados de lado, uma vez que o trabalho necessita ser prioridade, pois é dele que se obtém o sustento.

Antes de iniciar a análise das trajetórias laborais dos narradores, gostaria de destacar estas passagens de Donizete e de Julimar, em que eles narram como aproveitaram

[14] Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

as oportunidades de capacitação ao longo da vida e como isso melhorou suas condições salariais.

> (1) Comecei como auxiliar de limpeza, trabalhei três anos e meio, depois passei para a empresa Conservo e passei a trabalhar como carpinteiro, onde trabalhei mais de cinco anos. Depois fiz curso de elétrica e, vendo as pessoas trabalharem, aprendi a fazer várias coisas, como trabalhar com serviços de rede de computadores e serviço de telefonia. Em 2006, passei a trabalhar na manutenção do CEFET Campus I, Campus II e Campus VI. Viajei para todas as unidades, Varginha, Timóteo, Divinópolis, Curvelo, Araxá e Leopoldina, onde fiz alguns serviços. Em 2017 fiz curso no Progest-Cefet-MG, pois queria um pouco mais de teoria na área elétrica. Hoje, graças a Deus, trabalho como oficial de manutenção predial, ganho um salário razoável que dá pra viver bem tranquilo. (Donizete Soares Ferreira)
>
> (2) Formei e, até os 22 anos, trabalhei como autônomo. Estava doido para trabalhar fichado, para começar a pagar o INSS. Nessa época, a gente já tinha essa preocupação, foi quando conheci um encarregado de uma empresa chamada Plantar. Pedi a ele um emprego e lembro que a primeira coisa que ele me perguntou foi se eu já tinha formação no médio. Como eu tinha, ele arrumou para mim uma vaga nessa empresa de reflorestamento. Eu trabalhava na produção da empresa e no depósito. Na produção trabalhava até certo horário e, no depósito, trabalhava na contagem da produção, num horário intermediário, que era depois do almoço, até a hora de ir embora. Como estava muito interessado em continuar estudando, fiz amizade com vários funcionários do escritório, que falaram que lá tinha um incentivo à educação, que, se você fizesse uma faculdade, eles ajudavam, pagavam até 70% do valor integral da faculdade. Isso foi em 2004. Fiz cursinho, a empresa pagava 50% do curso, e, em 2004 mesmo, prestei vestibular, mas não passei na faculdade lá de Curvelo. Era muito difícil passar. Em 2005, estudei por conta própria e passei: fiz minha inscrição e comecei a estudar. Porém, depois de sete meses, a empresa cortou o incentivo à educação, e tive que trancar o curso: a mensalidade da faculdade era R$778,00, e meu salário apenas R$637,00. Nessa empresa trabalhei de 2003 até 2012. Por ter passado na faculdade, me promoveram para auxiliar e depois para encarregado. (Julimar Rodrigues dos Santos)

Optei por encerrar esta seção com esta fala dos dois, como forma de destacar suas trajetórias com os estudos, e como eles aproveitaram as oportunidades que lhe foram oferecidas. Destaco na fala de Julimar que sua trajetória de capacitação só foi possível porque ele tinha concluído o ensino médio. Busco com este destaque valorizar seus esforços empreendidos para melhoria de suas condições econômicas. Agora seguirei com a análise das trajetórias laborais.

4.4 Narrativas de trajetória laboral

Até aqui, pudemos perceber o trabalho como um fator importante na trajetória destes trabalhadores. Neste momento, apresentarei os recortes dos relatos que mencionam as ocupações laborais desempenhadas pelos narradores ao longo de suas vidas. Nesta seção, levando em conta a *interseccionalidade*, os relatos foram organizados com o devido recorte de gênero, a fim de analisá-los separadamente.

Optei por realizar a análise desta forma por entender que as ocupações destinadas as mulheres são diferentes das destinadas aos homens. Segundo Saffioti (1976), o modo de produção capitalista aloca mulheres em ocupações não econômicas, como o trabalho doméstico, o trabalho de cuidar, deixando-as, assim, em desvantagem social, pois, à medida que se desenvolviam as forças produtivas, a mulher ia sendo situada perifericamente no sistema de produção. Ainda segundo a autora, todo trabalho relacionado a produção do viver é delegado as mulheres.

O livro *corpus* desta análise conta com 22 narrativas femininas e 12 masculinas. De acordo com os relatos foi possível perceber que a inserção no mercado de trabalho foi precoce. Souza (2017), aponta sobre a necessidade dos filhos dos trabalhadores terem que conciliar trabalho e educação, desde aproximadamente aos 11 anos de idade. Abaixo encontram-se trechos das narrativas das mulheres que informam sobre suas primeiras experiências de trabalho:

(1) Desde os 16 anos trabalho. Já trabalhei no comércio, em salão de beleza, em supermercados, onde exercia a função de operadora de caixa. (Adrianne Cristina Batista da Silva)

(2) Comecei a trabalhar com 17 anos como embaladora em um supermercado. Trabalhava das 14h às 22h. Chegava tarde em casa e tinha que levantar às 5h da manhã, por isso não consegui continuar a estudar. Dormia na sala de aula. (Aline da Silva Santos

(3) Meu primeiro emprego, com apenas 17 anos de idade, era temporário, por contrato em época de natal, e exerci a função de balconista na antiga Lojas Brasilia. Acabei ficando lá por dois anos. Depois fui balconista de padaria na rua da Bahia. Trabalhei também em restaurantes, fui *babysitter*, faxineira, cuidei de idoso e, agora, estou no CEFET. (Claudete da Silva)

(4) Minha primeira experiência de emprego foi traumática. Eu não tinha, na verdade, experiência nenhuma. Eu não tinha conhecimento do que era uma vida profissional, do que era trabalhar com o público, com as pessoas (Cláudia Aparecida dos Santos)

(5) Comecei a trabalhar como babá, mas também tinha que arrumar, lavar, passar e cozinhar, isso tudo para ganhar meio salário mínimo. (Cleuza Maria Dias Lopes)

(6) Quando tinha 12 anos, mudamos do interior para Belo Horizonte, resolvi parar de estudar e comecei a trabalhar em casa de família.

Tive muitas experiências de trabalho: casa de família, balconista de barzinho e, até, em colheita de café. (Eliana de Oliveira)

(7) Ô época difícil! Eu já trabalhava em casa de família, comecei muito nova, aos 12 anos. Depois vieram as dificuldades, tivemos de largar os estudos para trabalhar (Flávia Cristina Silva)

(8) Comecei a trabalhar em 2013, com 19 anos, na estação do metrô Eldorado, depois ia para a Vila Oeste, rodava as estações trabalhando na limpeza (Francislaine dos Santos de Moraes)

(9) Vim para Belo Horizonte com 18 anos. Quando cheguei em Belo Horizonte, trabalhei em casa de família. (Joelita Francisca da Cruz)

(10) Trabalho há 12 anos no CEFET. Antes trabalhava em casa de família (Josefa Antonia de Jesus)

(11) Estudei até a 7ª série e depois comecei a trabalhar (Jussara Mendes Rodrigues

(12) comecei a trabalhar com 10 anos de idade. Olhava um menino bebê, que se chama Eleandro. (Lidiana Marques Aniceto)

(13) Estudei até os treze anos. Parei para trabalhar como babá e ajudar no sustento da casa. (Maria Aparecida Procópio)

(14) Comecei a trabalhar muito cedo em casa de família, sempre pensei que a pessoa, para se dar bem, tem que trabalhar. Nunca me importava com a escola neste momento da vida, trabalhei como babá por vários anos, como atendente e comerciante. (Patrícia Isabel de Oliveira Niles)

(15) Aos dez anos, eu e minha irmã já trabalhávamos em casa de família para poder ajudar (Vânia Antunes)

(16) Parei de estudar com 13 anos e comecei a trabalhar para ajudar minha mãe (Vera Lúcia dos Reis)

(17) Eu tinha 12 anos e me ofereceram para trabalhar em casa de família. (Vera Lucia Lopes Santos)

As ocupações laborais das narradoras foram diversas ao longo da vida, porém nenhuma delas necessitava de formação acadêmica para desempenhar. Adrianne e Aline foram caixas de supermercado, a segunda ainda tentou conciliar trabalho com os estudos mas precisou interromper pelo cansaço. Claudete e Eliana passaram por uma gama de serviços até sua chegada ao CEFET. As narrativas de Cláudia são de um ambiente familiar harmônico e experiências positivas, e talvez por isso tenha sentido o baque quando ingressou no mercado de trabalho.

Como vimos anteriormente Cleuza iniciou sua jornada laboral para poder continuar estudando, e o trabalho que lhe foi oferecido, tamanha precariedade, pode ser considerado uma forma moderna de escravidão. Fracislaine se diferencia das demais por iniciar como faxineira e permanecer nesta função até os dias de hoje.

Porém, o que chama a atenção nestes relatos, além do trabalho infantil, é que a grande maioria das narradoras iniciou sua jornada laboral exercitando o trabalho de care. Quem pesquisa tal trabalho é Molinier e Cepeda (2012), que questiona o senso moral de

uma sociedade que, por delegação, se livra das formas mais difíceis e desanimadoras do trabalho de cuidar, repassando-o para os subalternos – em sua maioria mulheres pobres.

Nas narrativas de Eliana, Flávia, Joelita, Josefa, Patrícia e Vera Lúcia Lopes, encontramos a presença da expressão casa de família para designar o seu ambiente de trabalho, a residência dos empregadores, os patrões.

Para Mbembe (2018) as babás, domésticas e cuidadoras, fazem parte de um grupo de trabalhadoras que estabelecem com as pessoas, que se beneficiam de seu trabalho, uma relação de cuidado, mas recebem em troca uma relação sem desejo. Para ele, na prática o que isso quer dizer é que a vida dessas mulheres não importa, pois onde há relação sem desejo, há vontade de extermínio. (MBEMBE 2018)

Destaco um recorte no relato de Vera Lúcia Lopes, para continuar analisando esse tipo de trabalho:

> (1) Na casa onde trabalhei, fazia de tudo e olhava os três filhos da patroa. Só não fazia a janta, porque o patrão não comia da minha comida. Ele não gostava de preto. Eu tinha muito carinho pelas crianças, uma delas, o Daniel, ainda me visita. Sou a mãe preta dele. Ele é dentista hoje. Mas, graças a Deus, consegui vencer. Hoje tenho uma filha, tenho um neto e me sinto muito feliz dentro da minha família, que tem uma vida totalmente diferente da que eu vivi. Porque antigamente eu passava fome e hoje eu consegui que a minha filha crescesse sem passar necessidade e hoje ela está conseguindo cuidar do filho dela da mesma forma que eu cuidei dela. Graças a Deus! Eles foram para o Chile nas férias (Vera Lucia Lopes Santos)

As discriminações advindas da tríade gênero, raça e classe saltam do relato de Vera em muitas camadas. Ela executava o serviço de *care* ao cuidar da casa e dos filhos dos empregadores, mas não era digna de executar a refeição do patrão devido a sua cor de pele. Uma das formas que o racismo opera em nossa sociedade é a de que pretos retintos são aptos para o trabalho ininterrupto, tal qual burros de carga. Lembremos que Vera passou por um consorte de violências ao longo de sua vida. Ao se referir como *mãe preta*, ela remete ao termo utilizado nos tempos da escravidão, em que a mãe preta é aquela que vivia a sua condição de escravizada dentro da casa-grande. Essa mulher tinha como trabalho escravo a função forçada de cuidar da prole da família colonizadora. Era a mãe de leite, a que preparava os alimentos, a que conversava com os bebês e ensinava as primeiras palavras, tudo fazia parte de sua condição de escravizada (EVARISTO, 2020).

Ainda na atualidade a naturalização de violências de mulheres negras é uma triste realidade. Finalizo esta seção de trabalho laboral feminino, exaltando a última fala de

Vera, em que afirma que a filha não passou pelo que ela passou, inclusive menciona sua viagem de férias para fora do país, alcançando um status social diferente do vivenciado por sua mãe, quebrando um ciclo de violência. Sim, Vera venceu.

Prosseguirei com as análises das trajetórias laborais masculinas. Destaco os trechos onde eles informam suas ocupações ao longo da vida:

(1) Já trabalhei em marmoraria, também já fui porteiro e vigia. (Adão Matias da Silva)

(2) Sou jardineiro, o único do CEFET 1. Antes era servente. Já fui capineiro e depois jardineiro. (Helvécio Aláecio de Jesus)

(3) Foi uma época muito difícil porque de 14 para 15 anos, comecei a trabalhar. Trabalhava numa fábrica têxtil. Foi uma época difícil, porque passei a estudar à noite e a trabalhar na fábrica... Eu trabalhei nessa fábrica, se não me engano, durante um ano e pouco. Nessa época menor de idade ainda podia trabalhar. Quando não pôde mais, o patrão dispensou quem era menor. (Julimar Rodrigues dos Santos)

(4) Desde os 12 anos que eu já trabalhava. Tinha a hora do lazer, que eu dava meus perdidos, mas tinha também a hora de cumprir com as obrigações, que era limpar a mercearia, pesar os produtos, fazer entregas num carrinho. Eu ganhava um pouco de dinheiro com esse trabalho, mas não era um salário, era pra comprar bala, picolé, roupa, essas coisas. Esse trabalho foi muito bom pra mim, me ajudou a aprender a respeitar as pessoas mais velhas, não tenho que reclamar dele não...Quando tinha uns 16 anos, fui passar um ano em Uberaba, na casa da minha irmã de criação. Na casa dela, como era muito grande, ajudava a limpar os vidros e a cuidar dos jardins. Fiz amizade com um vizinho – que era reitor de uma faculdade –, e ele me chamou para dirigir e levar a esposa dele ao supermercado, os filhos para escola, levá-lo ao aeroporto, cuidar do jardim, limpar os vidros da casa dele. E, com isso, eu ganhava umas mixarias. Mas a saudade me fez voltar. Quando eu voltei, comecei a trabalhar com meu padrinho e ele me ensinou muita coisa: revestimento de parede, papel de parede, tinha contato com outros públicos – público diferenciado. Essa foi outra escola que eu tive. (Paulo Santos Crisóstomo)

(5) Eu trabalhei com meu pai no açougue por alguns anos e, depois, fui trabalhar na loja de calçados com os meus irmãos. Nem na loja nem no açougue eu tinha salário, apenas ganhava alguns trocados para gastar com lanche na escola. Nessa época eu tinha mais ou menos 15 ou 16 anos. Já com vinte anos, não tinha como ficar nessa situação pra sempre, e queria fazer alguma coisa diferente para conseguir ganhar meu próprio dinheiro. A primeira alternativa foi voltar novamente para a roça que já não era a mesma coisa. Meus avós haviam morrido e a fazenda fora dividida entre os irmãos do meu pai. Como a parte do meu pai estava quase abandonada, tive que começar do zero, fiz plantio de hortaliça, feijão, mandioca, e cuidava de um plantio de coco e cacau. Com o tempo as coisas começaram a melhorar... Quando vi que a roça não era mais o meu lugar voltei para a cidade e comecei a trabalhar como camelô. Até o Plano Real chegar... Nesse período, quem era rico ficou rico, e quem era pobre ficou mais pobre, porque quase ninguém vendia. nada, então, quem tinha capital de giro aguentava manter o

comércio, e quem não tinha quebrava, como foi o meu caso. (Reinaldo Gonçalves Santos)

(6) Como eu era menor de idade, comecei trabalhando de servente de pedreiro aos 15 anos. Depois que eu completei 18 anos, fui procurar trabalho fichado. Com meu primeiro salário, comprei uma televisão colorida para minha mãe. Eu aprendi a ser servente de pedreiro na prática, olhando os pedreiros trabalharem. Um dia fui procurar emprego como servente e encontrei uma vaga de vigilante. Então, eu disse para o cara: curso a gente paga para fazer, experiência a gente tem quando tem oportunidade, e, com isso, eles me deram essa oportunidade. (Ronaldo Oliveira Mendes)

(7) Meu primeiro emprego foi em uma fazenda onde eu entrei como agricultor. Lá a gente fazia de tudo, eu não tinha noção nenhuma de dinheiro. Pegava e, no dia seguinte, já não tinha mais nada, ficava tudo com o patrão, que tinha um supermercado, e meu dinheiro ficava por lá. trabalhei lá na fazenda um ano e quatro meses, mais ou menos, e vim para Belo Horizonte quando tinha 17 anos, quase completando 18. (Wesley Gondinho dos Santos)

A trajetória laboral dos homens desta pesquisa se difere bastante das trajetórias das mulheres. Embora também tenham ingressado no mercado de trabalho de maneira precoce, a natureza das ocupações foram outras. Majoritariamente os relatos informam experiências de trabalho braçal e que também não requerem formação.

Sobre o relato de Paulo, sua história laboral foi narrada com detalhes, mas destaco os momentos que menciona sobre como as experiências vividas foram consideradas como uma escola. É o que chamamos de escola da vida, em que se aprende pelo fazer, pela vivência, e não necessariamente através de estudos formais. O mesmo pode ser observado no relato de Ronaldo, que enfatizou ao empregador que necessitava daquela oportunidade pois tinha capacidade para o trabalho. Essa postura aguerrida de cavar oportunidades pode ser observada em outros relatos. Ressalto que essa realidade foi encontrada na grande maioria nos relatos masculinos, novamente a interseccionalidade apontando para as diferenças de oportunidades levando em conta os recortes de Gênero.

Outro ponto encontrado é que três narradores mencionaram a vida laboral na roça, é o caso de Donizete, Reinaldo e Wesley. É sabido que na sociedade patriarcal, a socialização masculina está relacionada a valorização da força física, enquanto as mulheres são (des)valorizadas pelo desempenho cuidado doméstico, e essa realidade ficou evidente nos relatos em que as primeiras experiências de trabalho das mulheres foram relacionadas ao cuidar e a dos homens o trabalho bruto.

O momento em que os trabalhadores narram a entrada no CEFET-MG, uma instituição de ensino renomada, aparece como um ponto de virada, o que proporcionou impactos em suas histórias de vida, como confirmam os relatos abaixo sobre esta vivência institucional:

Quadro 05 – Experiência no CEFET-MG

Trabalhadoras	Relatos
Aline da Silva Santos	Em outubro de 2018, comecei a trabalhar no CEFET. Fiz a entrevista no dia do meu aniversario, no dia 17 de setembro. No começo, era "ferista", o horário mudava todo mês. Foi muita correria, mas consegui permanecer. Foi bem puxado! Conciliar o trabalho com os estudos não é nada fácil. Além disso, o serviço é muito longe de casa, gasto cerca de uma hora ou mais para fazer o deslocamento de casa para o trabalho e a escola onde fiz EJA fica em outro bairro, longe também. Foi com muito esforço e dedicação que consegui conquistar mais um objetivo em minha vida e concluir o Ensino Médio.
Claudete Da Silva	Aqui é muito prazeroso, sou amiga de todos, gosto dos meus encarregados, que me aconselham. Sempre aprendo bastante com eles.
Cláudia Aparecida Dos Santos	Tive outros empregos sem carteira assinada, que também me deram experiência, mas o maior retorno que eu tive foi aqui dentro do CEFET. Aqui aprendo todos os dias da minha vida o que é lidar com público, com as pessoas e a como tratá-las. São conhecimentos que eu quero levar para vida toda, todos os dias. Eu amo trabalhar no CEFET, porque aqui eu tenho amigos. São pessoas acolhedoras que me abraçaram, que me aceitaram do jeito que eu sou. Eu tenho prazer de vir trabalhar todos os dias. A cada amanhecer, encontro um sorriso, um abraço, um aperto de mão. Tudo isso faz com que eu me sinta renovada. O reconhecimento que recebo das pessoas é o que me motiva todos os dias. Vejo o CEFET como uma Instituição que ensina, que leva o aluno e seus profissionais para frente. Eu procuro ser a melhor profissional possível. Falo todos os dias: quando entro na portaria do CEFET, eu sou a profissional e os meus problemas e dificuldades ficam lá fora. Eu procuro ser amiga, parceira, ajudar e colaborar sempre que precisarem. E me sinto realizada por isso, é o que eu gosto de fazer.
Eliana de Oliveira	Achei que não encontraria outro trabalho como aquele, mas me enganei, porque Deus me deu um outro muito melhor, na família Conservo. Gosto muito de trabalhar aqui no CEFET, gosto dos alunos, dos professores, das pessoas que trabalham aqui pela educação e com carinho. Tenho muito orgulho de fazer parte, de certa forma, do CEFET, agradeço pela oportunidade oferecida de poder aprender um pouco mais. Agradeço a todos que estão nessa caminhada comigo. Espero continuar no CEFET por muitos anos, pois gosto muito daqui.
Flávia Cristina Siva	Trabalho no CEFET há oito anos e gosto muito! Fiz tantas amizades boas, mas tem uma pessoa muito especial, pois, quando passei por minhas dificuldades, ela abriu seu coração para mim na hora em que mais precisei. Gosto muito de trabalhar no CEFET, pois tem tantas pessoas legais, como os alunos, apesar de nem todos tratarem a gente com educação. É bom saber que há pessoas legais no ambiente de trabalho, mas têm situações no CEFET, que não gosto: a desigualdade. Fico chateada por isso, só porque somos terceirizados, trabalhamos no setor de limpeza..Merecemos ser respeitados. Todo trabalho é digno, seja ele qual for.

Francislaine dos Santos Moraes	Gosto do trabalho, me dou bem com todo mundo. Sempre falo que quem me colocou no CEFET-MG foi Deus. Uma colega falou que tinha entregado currículo na Conservo, resolvi fazer o mesmo: entreguei o meu currículo no dia 5 de julho de 2018. No dia 21 de agosto de 2018, me ligaram. Fiz o processo, falaram que eu ia trabalhar no CEFET-MG, perguntaram se eu queria a vaga e foi isso. Faço limpeza no prédio administrativo. Quem faz o CEFET-MG somos nós, não a mesa, não a cadeira. Acho que o que tem que melhorar no CEFET-MG é a falta de amor entre as pessoas.
Helvécio Alaécio	Trabalho no CEFET há 11 anos. Sou jardineiro, o único do CEFET 1. Antes era servente. Já fui capineiro e depois jardineiro. É bom ver as plantas florirem. Aprendi a cuidar, podar e adubar. Eu gosto de cuidar das plantas.
Julimar Rodrigues Dos Santos	Aí, eu arrumei o serviço no CEFET-MG, que foi através de uma amiga dela, que hoje é minha amiga também. Tenho muito carinho por esse trabalho, apesar de ser um trabalho que cobra muito e tem muita responsabilidade
Joelita Francisca da Cruz	Trabalho há 25 anos no CEFET.
Josefa Antônia de Jesus	Trabalho há 12 anos no CEFET. Eu gosto de trabalhar aqui. Gosto do que faço.
Maria Silvana Alves	Há 6 anos e 7 meses, trabalho no CEFET.
Marinete Araújo Sena	No CEFET trabalho há um bom tempo
Patrícia Isabel Oliveira Niles	Vim para o CEFET por meio de uma indicação. Conheci pessoas na minha vida que sempre me ajudaram, apoiaram e, aqui estou, aprendendo muito. No início eu fiquei um pouco tímida, calada, na minha, mas, depois, eu fui tendo mais liberdade para eu ficar à vontade de ser quem eu sou. Minha rotina aqui é a mesma todo santo dia: é banheiro pra cima e pra baixo, são muitas cobranças, o que me chateia. Você não tem liberdade de fazer as coisas do jeito que você quer. Quando tenho que trocar de horário sempre me preocupa.
Paulo Snatos Crisóstomo	Em 1998, o Luís Claudio me chamou para trabalhar no CEFET. Quando comecei a trabalhar havia uma rejeição em relação aos terceirizados. Eles falavam assim: vocês vão tomar banho aqui? Lugar de vocês tomarem banho é junto com os terceirizados. A gente ficava meio triste, mas isso foi superado. Hoje, o relacionamento é bom, mas ainda tem uma certa diferença: uns são estatutários e outros não. Por exemplo, os que trabalham no CEFET tiram folga, mas os que trabalham na Vale não podem. Tirando isso, não vejo nada que precisa melhorar
Reinaldo Gonçanves Santos	Em 1995 resolvi vir para Belo Horizonte, nessa época, eu tinha um primo que trabalhava como jardineiro aqui no CEFET. Liguei para ele arrumar um serviço aqui para mim e ele arrumou. Quando cheguei, pensei que estava em outro mundo, tudo era muito estranho para mim, quando olhava para a Avenida Amazonas, com aquele tanto de carro subindo e descendo, me dava vontade de chorar. O serviço era de servente de limpeza e o salário era mais ou menos 93 reais. Eu tinha chegado em Belo Horizonte com 500 reais e gastei esse dinheiro em 20 dias, e, quando lembrava que para ganhar os 500 reais tinha que trabalhar uns seis meses, aí sim eu chorava, com vontade de voltar, mas meu primo me incentivava a ficar. Na época tinha uma encarregada que estava grávida e estava perto de sair de licença maternidade. Eu procurei a minha chefe que hoje é falecida e disse para ela que eu tinha capacidade de cobrir a licença maternidade da encarregada da tarde. Ela concordou e me mandou procurar a chefe dela para pedir esta oportunidade. Conversei com ela e deu tudo certo: a encarregada saiu de licença e fiquei no lugar dela durante os quatro meses. Quando venceu a licença, a encarregada não quis voltar a trabalhar, porque tinha que cuidar da criança, aí eles me efetivaram e estou aqui até hoje.
Ronaldo Oliveira Mendes	Trabalhei como vigilante em alguns lugares até chegar aqui no CEFET, primeiro na portaria e, depois, no setor de manutenção, trabalho aprendi com meu pai e com o Novão que trabalhava lá. Eu fiz um curso de um ano e dois meses em montagem e manutenção de micro. Iniciei no setor de manutenção, fazendo o

	check list de manutenção dos carros. Como eu tinha esse curso técnico, fui transferido para trabalhar com redes, mas principalmente com a parte elétrica. Em relação ao salário, em comparação ao que eu recebia antes – quando o salário mínimo era 500 reais –, agora eu estou bem melhor. A gente lutou para receber periculosidade e insalubridade e agora a gente já recebe. O tempo que eu mais tenho de Carteira de Trabalho assinada é aqui no CEFET, onde fiz 16 anos de trabalho. Os demais empregos devem dar mais uns cinco anos de trabalho fichado. Eu penso que, se eu tivesse começado mais cedo a trabalhar com carteira, ficava mais fácil para eu me aposentar. Mas, na época, não tinha esses projetos de menor aprendiz, então eu trabalhei de ajudante de pedreiro e serralheiro. Eu gosto muito de trabalhar no CEFET! Cada dia eu aprendo mais, a maior parte das nossas vidas é aqui que a gente passa, eu gosto muito daqui. Quando minha mãe trabalhava aqui, eu vinha numas festas do CEFET para ajudá-la na limpeza e também fiz um curso de manutenção de motores e elétricos (eles davam lanche e vale transporte). Foi assim que veio meu interesse em trabalhar no CEFET. Eu até tive oportunidade de trabalhar em outros lugares, mas devido à formação que eu não tinha, eu perdi as oportunidades. Aqui eu conheci minha futura esposa e eu gosto muito das amizades que construí. Às vezes tem alguma discussão de trabalho com os colegas, mas na hora mesmo a gente resolve. Aqui a gente tem uma certa estabilidade devido à experiência que a gente tem, mas, nessas mudanças de setor, já teve época que a empresa licitada atrasava pagamentos e *tickets* de refeição. Esse é um ponto positivo de trabalhar aqui, se a empresa não ganhar a licitação a gente acredita que vai continuar trabalhando aqui por conta da nossa experiência, então a gente vê que tem um valor para o CEFET, que a gente é reconhecido. O único ponto negativo foi não ter organizado as folgas de Natal de 2019. E o que pode ainda ser melhorado é a qualidade do material de trabalho, além de um líder de equipe para coordenar as atividades.
Vânia Antunes	Minha vinda para o CEFET foi para cobrir férias, e acabei ficando. Tive uma oportunidade de sair e ir para a portaria, tenho muito que agradecer aos meus superiores que confiaram e me deram essa oportunidade.
Vera Lucia Lopes Dos Santos	Trabalho em uma escola que abriu as portas para quem não sabe nem escrever o nome. Trabalho no CEFET há muito tempo e me sinto muito bem aqui. Peço a Deus para só sair daqui quando pegar minha carta de aposentaria, meu sonho! Me sinto feliz trabalhando no CEFET, prestando o meu serviço, fazendo aquilo que gosto, que é fazendo a limpeza. Muita gente não vê com bons olhos o serviço de limpeza, mas eu me vejo com bons olhos, vejo que sou capaz de fazer um bom serviço.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022

De modo geral, o CEFET opera como marcador positivo na vida desses trabalhadores, é onde passam a maior parte do dia São muitos os relatos em que o ambiente de trabalho se apresenta como local, mas há ressalvas. Nesse sentido, destacamos que as experiências anteriores podem ter impactado na construção dessa percepção.

Aline, como acompanhamos até aqui, acumulou, desde cedo, estudo e trabalho, e quando entrou no CEFET não foi um acontecimento tão definidor, o que pesava no momento era o cansaço o de trabalhar pesado, a demora no deslocamento, ainda, estudar. Mas seu objetivo foi alcançado, concluiu o ensino médio e já mencionou mais de uma vez, nos corredores do CEFET, que quer tentar o ENEM.

Claudete está sempre sorridente pelo quarto andar do Campus NS, e como em sua narrativa, faz dali um lugar de aprendizado. O mesmo acontece com Cláudia, que utiliza do amor para referir o seu local de trabalho, tamanha valorização que o dá. É nítido o bom trabalho de Cláudia no CEFET, é só acessar os banheiros do corredor do primeiro andar, ao lado das rampas e em frente a escada que leva a diretoria do Campus NS. Eliana também encontra prazer em seu labor e naqueles que dali fazem parte, quando diz se orgulhar de trabalhar lá, se aproxima do que o CEFET representa, e de certa forma se vê. Esse espelho a faz querer permanecer lá por mais tempo.

Muitos dos narradores têm uma jornada de anos na instituição, o que vai na contramão das instabilidades proporcionadas pelo trabalho terceirizado. Aqueles que estão há muito tempo trazem relatos que representam uma realidade desigual. É o caso de Flávia, que embora tenha experiências positivas ao se relacionar com os outros membros da comunidade cefetiana, alerta sobre um ponto de desgosto: a desigualdade. Essa afirmação crítica é importante para que possa minimizar a distância social, já que o reconhecimento é um passo importante.

O amor citado por Cláudia é o que Francislaine acha que falta no CEFET. No prédio administrativo, onde Francislaine realiza a limpeza é onde se concentram os postos de trabalho de maior status social da instituição, as *diretorias*. Com essa passagem Francislaine dá a entender que não se sente acolhida em seu local de trabalho.

Joelita, Josefa e Marinete fazem parte da turma de alfabetização, e foram pouco citadas neste trabalho, a forma como suas narrativas foram construídas não cabiam muitos detalhamentos, mas a cada dia avançam em seus letramentos. O CEFET tem papel importante neste processo.

A narrativa de Paulo vai de encontro ao que Antunes (2013) elabora, quanto ao fato de que os trabalhadores terceiros não se integram à instituição contratante, não possuem pertencimento institucional, são tratados como outros. Essa diferenciação de tratamentos é denunciada por Paulo ao mencionar as indagações sobre o local do banho. É comum que trabalhadores braçais tomem banho no emprego, pois, muitas vezes, os serviços desempenhados por eles, o *trabalho sujo*, de fato os impossibilitam de ir para casa, pegar ônibus com a sujeira evidente. O relato de Paulo indica que as pessoas querem a sujeira longe, em um local separado, denotando repulsa em relação a esse trabalho sujo e, também ao trabalhador que o executa. Paulo narra também que embora situações como essa não sejam mais frequentes, ainda hoje as injustiças ocorrem, como a diferenciação

relacionada ao direito a folga. Para Patrícia as cobranças em seu local de trabalho e sua rotina extensa são motivos para insatisfação, e a instabilidade de horários a preocupa.

Reinaldo possui uma trajetória extensa no CEFET e marcada por muitas evoluções, no primeiro dia de aula do *escrita de si* se apresentou como "*um homem bem sucedido*", e sua trajetória comprova esse sucesso. Ronaldo também escalou posições dentro do CEFET através das oportunidades que foram sendo cavadas por ele e aquelas que apareceram. Suas memórias afetivas com o CEFET são antigas. Sua mãe, assim como a minha, também trabalhava lá, porém, talvez enquanto a minha mãe estivesse participando da festa, a dele estava mantendo o ambiente limpo.

Vânia galgou posições no CEFET. Iniciou como faxineira e hoje atua como porteira, e é grata por essa oportunidade. Vera, era a responsável pela limpeza da biblioteca na época em que eu trabalhei nesse setor. Até hoje ela permanece efetuando a limpeza da Biblioteca do Campus NS, e sempre se imagina vestida de noiva descendo as escadas da biblioteca.

Inicio a última seção trazendo s vivências dos narradores com o *escrita de si ,* um espaço de pertencimento institucional que foi criado para eles e com eles.

Pode se perceber que a experiência no CEFET-MG se configurou como uma possibilidade de revalorização, para esses sujeitos cujas experiências de vida e trabalho sempre foram marcadas por violações das mais diversas ordens, e pelo desrespeito a direitos básicos. Os pressupostos desta pesquisa consideraram a terceirização como um fenômeno de precarização do trabalho. Destacamos que os sentidos atribuídos pelos sujeitos, somados às experiências de trabalho prévias, tornam o "trabalhar no CEFET-MG" sinônimo de algum status social, e acabam por amenizar os efeitos essa forma de fragilização dos vínculos de trabalho.

4.5 A Escrita de Si

Como informado no início deste capítulo, nesta seção há trechos das narrativas que mencionam o *Escrita de Si*. Dos trinta e quatro narradores, quatorze mencionaram o programa em sua autobiografia. Por fazerem referência ao programa em suas histórias de vida, podemos inferir que eles atribuem valor a essa prática escolar.

Para Momberger (2012), quando se narrativiza vivências por meio do processo de interpretação de experiências, é possível dar uma forma própria a nós mesmos, criando um sentimento de unidade, sentimento esse que pode ser percebido nos trechos abaixo:

Quadro 06: Escrita de si e novas possibilidades

Trabalhadoras	Relatos
Adrianne Cristina Batista Da Silva	No projeto A Escrita De Si, voltei a ler e a exercitar minha mente. Tem sido uma experiência incrível! Neste ano de 2020, estou iniciando uma nova trajetória no projeto e, agora, vai ter mais matérias, o que para mim é muito gratificante.
Claudete Da Silva	Depois de tantos anos longe da escola, através do projeto "A escrita de si", tive a oportunidade de terminar o Ensino Fundamental, conciliando os estudos com o trabalho. Sou grata por tudo e espero ir mais longe, concluir o Ensino Médio e me formar fiscal de vigilância sanitária. Este é o meu sonho: levantar, com muito orgulho, um canudo com o meu diploma!
Cláudia Aparecida Dos Santos	Quando eu fiquei sabendo do projeto "A escrita de si", fiquei muito feliz. Eu tinha certeza de que algo ia ser acrescentado na minha vida, como está acontecendo. Então, a cada vez que eu saio da aula e que retorno para minha casa, vou com meu coração cheio. Eu tenho aprendido muito! Fico esperando sempre a próxima semana para uma nova aula. Eu gosto das atividades, dos temas discutidos.
Ediléia Oliveira Pinto	Continuo estudando. Participo do projeto "A escrita de si", promovido pelo CEFET-MG, e fiz a prova do Encceja, para concluir o Ensino Fundamental.
Elizabeth Das Graças Coelho	Penso em estudar mais e aprender tudo o que deixei para trás. Antes só sabia assinar o nome. Eu quero aprender agora, com essa oportunidade do projeto "A escrita de si".
Joelita Francisca Da Cruz	No começo, eu não queria participar das aulas do projeto "A escrita de si". Mas fui e gostei. Voltei a estudar. Agora estou na EJA à noite, no primeiro ciclo.
Julimar Rodrigues Dos Santos	O que a gente podia fazer para melhorar o ambiente de trabalho? Eu acredito que o programa "A escrita de si" é um incentivo, uma semente que vai germinando no coração de cada um, que se sente acolhido, se sente reconhecido, como se alguém estivesse olhando por todos nós, preocupados com o nosso crescimento, com o nosso aprendizado. Trabalho no CEFET-MG há oito anos: esse curso melhorou o ambiente. Os funcionários achavam que o CEFET-MG não os via, e, quando o curso veio, todos se sentiram envolvidos, foi como um afago, um carinho.
Lidiana Marques Aniceto	O programa "A escrita de si" tem incentivado a todos nós. Por causa desse projeto, estou tendo interesse em fazer alguns cursos, como o de cuidador de idoso e o de segurança
Onofre Lopes Da Costa	Estou feliz de ter voltado a estudar, essa oportunidade, oferecida pelo programa "A escrita de si", que não tive no passado, quero agarrá-la de braços abertos.
Patrícia Isabel Oliveira Niles	Quanto ao projeto "A escrita de si", o acho maravilhoso, eu admiro muito a equipe e acho que a gente não está correspondendo tanto à dedicação que a equipe tem com a gente. O projeto tem ajudado a despertar meu interesse pela leitura, tem me ajudado a procurar ouvir mais e falar menos. O projeto está me moldando, me ensinando como ser mais tolerante no trabalho. Gostaria de deixar uma mensagem: que haja outros projetos como esse. Agradeço a todos por se interessarem em nos ensinar.
Ronaldo Oliveira Mendes	Nesse projeto "A escrita de si" ficou acordado que teríamos uma hora de trabalho voltado a aprender, mas eu acho muito corrido. O ideal seria umas duas horas de aula, pra gente aprender melhor.
Vânia Antunes	Este ano a Juliana veio até mim falando que iria começar um curso e perguntou se eu me interessaria. Falei: "Ah, não sei, tem tanto tempo que eu não sento em uma mesa de sala de aula", mas ela, mesmo assim, não desistiu e me matriculou. E lá fui eu, sem saber o que fazer. O tempo foi passando e me interessei mesmo. É ótimo aprender tudo o que tinha esquecido, até fiz o Encceja, meu Deus! Achei que eu estava apostando muito, mas, no final, deu certo, passei e fiquei feliz, muito feliz, agora é continuar
Vera Lúcia Dos Reis	Quando entrei aqui no CEFET, fiquei sabendo do projeto "A escrita de si", a princípio fiquei curiosa em saber, conhecer o curso. Quando comecei, gostei muito, minha vontade de voltar a estudar foi ficando mais forte, meus sonhos e

	objetivos de adolescência, que estavam adormecidos, se reacenderam.
Vera Lucia Lopes Dos Santos	Agradeço essa oportunidade a todos os colaboradores do projeto "A escrita de si". Porque é muito triste não saber escrever, marcar com o dedo, porque, na minha turma, tinha gente que não sabia nem escrever o nome. Então me sinto privilegiada, por trabalhar, conviver com o pessoal do CEFET, com essa turma maravilhosa que está nos ajudando, prestando o meu serviço. Agradeço a todos.

Fonte: elaborado pela autora,2022

Dentre os trechos selecionados destaca-se expressões recorrentes como "grata", "agradeço", "gratificante", "vontade", "oportunidade", "interesse" e "feliz". Adiante analiso os sentidos que podem ser atribuídos a elas.

Segundo Ribeiro (2021), filósofa paulista que popularizou o termo lugar de fala na sociedade brasileira, a subalternidade impõe a sensação de gratidão. Entende-se que ao possibilitar o retorno destes sujeitos à sala de aula e os deslocarmos, momentaneamente, do lugar de trabalhadores para o lugar de estudantes, somos tidos como aqueles que merecem ser agradecidos por oferecer essa oportunidade.

Confesso que, em um primeiro momento, como uma das idealizadoras e coordenadora da ação de extensão, me sentia lisonjeada e com ego inflado quando algum dos alunos nos parava no corredor para nos agradecer por proporcionar essas mudanças em suas vidas por meio do *Escrita de Si*. Não demorou muito para que esse sentimento fosse diminuindo e o incômodo passasse a ter papel principal.

Investiguei esse incômodo e não foi difícil perceber a natureza dele:eu estava reproduzindo, de forma estrutural, o pensamento colonizador, em que é necessário um salvador. Eu e toda a equipe do projeto éramos esses salvadores segundo a visão deles. Iniciei uma busca por entender como transcender deste lugar de salvador para o lugar horizontal da partilha de saberes e afirmo que esse processo é constante e resistente. Me encontro atenta e forte para não continuar reproduzindo esse pensamento colonial.

Não se trata de um heroísmo de servidores públicos bem-intencionados, mas sim de uma ação pautada em um outro olhar sobre o papel da escola, elaborada por cidadãos que possuem acessos facilitados pela posição que ocupam. Nesse sentido, a recorrência do termo oportunidade faz sentido ao entender que foi negado a esses alunos a possibilidade de permanecer estudando, mesmo atuando por anos em uma instituição de ensino.

A fala de Julimar, encarregado da empresa terceirizada e que tem o papel de chefe desses trabalhadores, exemplifica essa falta de oportunidade ao afirmar que, em oito anos

de instituição, é a primeira vez que estão sendo vistos. É possível concluir por essa fala que por anos elas foram invisíveis diante das ações promovidas pela escola.

Essa visibilidade provocada pelo projeto pode justificar a recorrência da manifestação de felicidade usada pelos trabalhadores em suas narrativas. Ao serem contemplados por um projeto exclusivo, contínuo e que tem a educação como proposta, foi possível despertar neles o sentimento de valorização, essencial no processo de empoderamento de si.

Podemos observar, também, que foram recorrentes a vontade e o interesse em prosseguir com os estudos após iniciarem no projeto, num movimento que para alguns extrapolou o espaço do *Escrita de Si*. Ao informarem que fizeram a prova do Encceja, que se matricularam na EJA, que terminaram o ensino fundamental, que estão interessadas em outros cursos ou até mesmo que querem continuar estudando, podemos compreender que o projeto proporcionou possibilidades de reeinscrição da existência em um novo projeto de vida.

Concluo essa seção refletindo sobre como a articulação da educação não formal com a educação formal é capaz de viabilizar mudanças expressivas na educação e na sociedade como um todo. Finalizo citando mais uma vez o grande norteador e inspirador das ações *do Escrita de Si*, Paulo Freire (1967): são as circunstâncias históricas que separam aqueles que sabem e aqueles que não sabem, da mesma maneira que separa a elite do povo, e essa conjuntura não só pode como deve ser modificada.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora tenha-se encontrado aspectos sociais comuns nas narrativas, como, por exemplo, a interrupção escolar para ingresso no mundo do trabalho, é importante destacar aquilo que as diferenciam e as tornam singulares. Isso porque, de acordo com o que afirma Lahire (1997), como há um desconhecimento nos estudos acadêmicos sobre as famílias das classes menos abastadas, elas costumam ser tomadas em muitos trabalhos como se fossem homogêneas.

Esta pesquisa teve como objetivo compreender a interferência da desigualdade social na trajetória educacional e laboral destes sujeitos. Na construção do aporte teórico foi possível identificar o peso da desigualdade nas trajetórias dos sujeitos narradores, afinal, esse trabalho se debruça sobre narrativas de sujeitos que vivenciaram, e ainda

vivenciam, o pertencimento a uma classe em que é necessário trabalhar, e trabalhar, e trabalhar.

Nesse sentido, as condicionantes que se relacionam ao abandono escolar são diversas, ora explícitas, ora implícitas. A (des)estrutura familiar, o início precoce da trajetória profissional e as escassas oportunidades de estudo configuram-se como fatores importantes para o abandono escolar. O trabalho, então assume um lugar de protagonismo na vida desses sujeitos, que passam a se reconhecer no, e pelo trabalho.

Assim, mesmo diante de agruras sociais constantes, o trabalho possui significado de conquistas, orgulho e de identificação. Em especial, o trabalho que desempenham no CEFET-MG é percebido como uma grande oportunidade. Isso nos leva a refletir sobre uma espécie de *armadilha da terceirização*, uma vez que, as experiências prévias desses sujeitos, são capazes de tornar uma forma de trabalho caracterizada pela precarização, em algo muito superior.

O fato de ter que trabalhar desde a infância e adolescência fez com que os estudos ficassem em segundo plano. Os narradores apontaram para uma realidade social marcada pela ausência de escolas próximas a suas casas, pela ausência de referências familiares que tivessem concluído os estudos, e o próprio ambiente escolar pouco acolhedor em relação a ralé. Há, portanto, uma dinâmica sistemática de desincentivo aos estudos.

O uso do termo ralé, ao longo da pesquisa, foi incômodo para mim. No início me parecia errado reafirmar sempre que os narradores pertenciam à ralé, mas à medida que ia escrevendo, ser da ralé ganhava um outro sentido. A ralé foi adquirindo força para mim. A ralé escreve, trabalha e sonha.

Só foi possível conhecer esses sonhos por meio do *escrita de si*. Analisar essa ação de educação popular, por si só e de maneira isolada, não é capaz de dimensionar o seu impacto na trajetória dos narradores. Ao retornarem à sala de aula, o que se abrem são as portas da educação a grupos sistematicamente excluídos. Trata-se de uma ação que visa democratizar o acesso à educação e, também, às próprias instituições. Dentro do CEFET-MG, o *escrita de si* teve como resultado a inclusão dos trabalhadores terceirizados em outras ações promovidas pela instituição, de modo a considera-los parte e visibilizando-os. Abrindo portas que nunca deveriam ter sido fechadas.

Embora ainda não tenhamos registros formais sobre o ingresso em universidades pelos trabalhadores desta pesquisa, entendemos que essa pode ser uma realidade vivenciada em breve. O desejo já se manifesta em várias das narrativas, porém os resultados não surgem de imediato. Como vimos, o processo educacional é lento, porém

sólido, sendo capaz de empreender mudanças geracionais. Assim, movimentos sociais pela igualdade de direitos possuem um papel importante na pressão pela construção de políticas públicas, que visem democratizar o acesso das classes populares ao ensino superior.

Foi em 2004, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva que foi criado o Programa Universidade para todos (PROUNI). A implementação de ações afirmativas, em 2012, também foi uma ação importante para um ensino superior mais democrático. Neste ano, 2022, a lei de cotas completou 10 anos, e ao longo de sua implementação ela tem contribuído para que as classes populares ingressem na educação superior. Hoje, tenho esperança de novos futuros.

Chego até aqui ciente de que meus interlocutores compreenderam que há muitos silêncios implícitos nas narrativas dos alunos do *escrita de si.* Ampliar essas vozes diminuindo os silêncios é uma tarefa gigantesca, em que é preciso criatividade e ousadia, propondo ações emancipatórias que tenham como prioridade a mudança social. É para ontem pensar alternativas para um modelo de educação que objetiva a transformação da realidade social. A existência dessa prática de educação não formal é uma maneira de contribuir para a construção de uma sociedade menos injusta e mais democrática

Nesse sentido, consideramos a importância da sistematização da metodologia de criação das narrativas autobiográficas aplicadas no *escrita de si*, e descritas nesta pesquisa, como forma de replicar em outras instituições. Com o estímulo da escrita autobiográfica da classe trabalhadora é possível tecer discussões sobre relações de poder, exclusão social e preconceito racial, vivenciados por eles.

Entendemos que a pesquisa pautada nas narrativas de si são uma forma de dar visibilidade às questões sociais, políticas, raciais e de gênero em nossa sociedade e, com base neles, construir diálogos e refletir, conscientizar e contribuirmos para uma sociedade mais justa para todos.

São enormes os desafios para a construção desta sociedade, que tenha a justiça social como um valor a ser implementado. O pensamento reflexivo baseado nas trajetórias dos sujeitos dessa pesquisa nos faz perceber que transpor os obstáculos sociais por meio de uma ação educacional é só o início de uma luta árdua. O que desejo é que Claudetes, Veras, Marias, Onofres possam ver seus filhos, netos e demais gerações podendo escolher aonde querem estar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMÂNDIO, Sofia. O fio constitutivo da sociologia empírica de Bernard Lahire. Em: **Revista Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 76, 2014. Pp. 33-49. Disponível em: http://journals.openedition.org/spp/1669.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

ANTUNES, R.; DUCK, Graça. A terceirização como regra. **Revista TST**, vol.79, n. 4, out/dez, Brasília, 2013.

ANTUNES, R. (org.). **Riqueza e Miséria do Trabalho**, vol. II. São Paulo: Boitempo, 2013

ANTUNES, Ricardo. **O Privilégio da Servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, R.; PRAUN, L. A Sociedade dos Adoecimentos no Trabalho In: **O Privilégio da Servidão. O novo proletariado de serviços na era digital** (no prelo).1 ed. São Paulo: Editora Boitempo, 2018, v.1, p. 137-151.

BERTAUX, D. **Le récit de vie**. 2 ed. Paris: Armand Colin, 2006.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade***:* Lembranças de Velhos. 3. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, P. **La distinction***;* critique social du jugement. Paris: Minuit. 1979

BOURDIEU, P. ; PASSERON, C. **Les héritiers** : les étudiants et la culture. Paris, Editions de Minuit, 1964.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016].

BRASIL. Tribunal Regional do Trabalho. **Consolidação das Leis trabalhistas**. Brasília, 2012

BRASIL. **Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos**. Brasília, 2022

BRUNER, J. **Atos de significação** 2. ed. Trad. Sandra Costa. São Paulo: Artmed, 2002.

CARVALHO, S. L. N. **A ação pedagógica e administrativa do gestor (diretor) perante a violência no espaço escolar.** 2013 115 f. Mestrado em educação instituição de ensino: Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba. Biblioteca depositária: Sidney Lima Santos.

CESTARI, Mariana; PACHECO, Juliana; CLAUDINO, Emilly. A escrita de si: uma proposta de educação antirracista. **Anais do IX COPENE, 2021**.

CHARLOT, B. (2000). **Da relação com o saber - Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Editora Artmed.

CIAVATTA, M. O ENSINO INTEGRADO, A POLITECNIA E A EDUCAÇÃO OMNILATERAL. POR QUE LUTAMOS? / The integrated education, the polytechnic and the omnilateral education. Why do we fight?. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry**: experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

COSTA, Márcia da Silva. Terceirização no Brasil: velhos dilemas e a necessidade de uma ordem mais includente. **Cad. EBAPE.BR** [online]. 2017, vol.15, n.1

CRENSHAW, Kimberlé. A Intersecionalidade na Discriminação de Raça e Gênero. 2002. Disponível em https://pt.scribd.com/document/205993595/Intersecionalidade-da-discriminacao-entre-raca-e-genero-Kimberle-Cranshaw, em 18 out de 2022.

DRUCK, Graça. Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios? **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. spe 01, p. 37-57, 2011.

ITAÚ SOCIAL. **Escrevivência : a escrita de nó***s* : reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo / organização Constância Lima Duarte, Isabella Rosado Nunes ; ilustrações Goya Lopes. -- 1. ed. -- Rio de Janeiro : Mina Comunicação e Arte, 2020

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afrobrasilidade. **Scripta,** Belo Horizonte, v 13, n2, 2 sem.2009, p. 17-31.

FERREIRA, M. C.; Mendes, A. M. **Trabalho e riscos de adoecimento:** o caso dos auditores fiscais da Previdência Social brasileira. Brasília: Edições LPA; FENAFISP, 2003

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Rio de Janeiro: Vozes. 2009.

FOUCAULT, M. A **Ordem do Discurso**. Aula inaugural no College de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola: 1996

FORQUIN, Jean Claude. Abordagem Sociológica do Sucesso e do Fracasso Escolares: desigualdades de sucesso escolar e origem social. In.: FORQUIN, Jean Claude(Org). **Sociologia da Educação:** Dez anos de pesquisa. Petrópolis, Vozes, 1995, p. 79-145

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira.** São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire. 2003

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Revisada e atualizada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005

GAULEJAC, V. **As origens da vergonha.** São Paulo: Via Lettera, 2006.

GOHN, Maria da Glória.Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas.**Ensaio: aval. pol. públ. Educ**., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006

GONÇALVES, Rita de Cássia; LISBOA, Teresa Kleba. Sobre o método da história oral em sua modalidade trajetórias de vida. **Revista Katálysis**, vol. 10, 2007, pp. 83-92 Universidade Federal de Santa Catarina Santa Catarina, Brasil.

GRAMSCI, Antonio. **la alternativa pedagógica**. Barcelona: Fontamara, 1981.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a Educação como prática de liberdade**.** Tradução de Marcelo Brandão Cipolla- São Paulo. 2013. Editora Martins Fontes, 2013.

HUGHES, E. C. (1958). *Man and their work*. Glencoe, IL: Free Press

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional de Amostragem por Domicílio, 2019. Disponível em : https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?=&t=destaques acesso 25 jan 2022

JOSSO, M.-C. **Experiências de vida e formação.** *2*. ed. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFNR, 2010.

LABOV, W. Some Further Steps in Narrative Analysis. **Journal of Narrative and Life History** v. 7, n. 1-4, p. 395-415. 1997

LAHIRE, B. **Homem Plural**: os determinantes da ação. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2002

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares***:* as razões do improvável. São Paulo: Ática,1997

LEI FEDERAL n. 8069, de 13 de julho de 1990. **ECA** _ Estatuto da Criança e do Adolescente.

LESSA, Cláudio Humberto; PACHECO, Juliana Azevedo. Narrativas de vida de trabalhadores terceirizados: imaginários sobre a precariedade do trabalho e (re) inscrição da vida em novos projetos de existência. In: SARAIVA, Luiz Alex Silva; BATINGA, Georgina Luna. (Orgs.) **Discursos e organizações**. Porto Alegre: Editora Fi, 2022.

LIMA, F. B. de. **Stress, qualidade de vida, prazer e sofrimento no trabalho** de Call Center. 2004. 133f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2004.

LISBOA, T. K. Um olhar por baixo do tapete – mulheres terceirizadas. **Mulher e trabalho**. FEE, FGTAS/SINE – RS; DIEESE; SEADE – SP; FAT. Publicação Especial do Convênio da Pesquisa de Emprego Desemprego na Região Metropolitana de Porto Alegre, v. 4, Editora Irene Maria SassiGaleazzi, PortoAlegre, 2004.

LHUILIER, D.. Travail Du négatif, travail sur Le négatif. **Education Permanente.** 2009

LIMA, Fátima. **Carta - escrevivência e a fabulação crítica do (im)possível**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=n5_akbk1IsM Acesso em 05 out 2022.

LOPES, F. T. **Entre o prazer e sofrimento***:* histórias de vida, drogas e trabalho.192 f. [Tese de Doutorado em Administração] - Universidade Federal de Minas Gerais, CEPEAD, Belo Horizonte,2013.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica.** São Paulo: n-1 edições, 2018.

MESQUIDA, P. **Metafísica e educação ou a formação de papagaios**. Curitiba: PUCPR, 2012.

MOLINIER, Pascale & CEPEDA, Maria Fernanda (2012). "'Comme un chien à carreau'. Des employées domestiques colombiennes entre care et justice". **Travailler**, n. 28, p. 33-56.

MOMBERGER-DELORY, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 51 set.-dez. 2012.

MONTEIL, J.M. (1985). **Dynamique sociale et systèmes de formation**. Paris: Éditions Universitaires.

NASCIMENTO, Beatriz. 1989. **Documentário Orí.** Disponível em: https://negrasoulblog.wordpress.com/2016/08/25/309/ - Acesso em 05 out 2022.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014. p. 143-175.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PACHECO, Juliana; NUNES, Nelson (org). **Narrativas de vida dos trabalhadores terceirizados do CEFET-MG**. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2020.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada,** vol 8, 2008, pp. 261-266 Universidade Federal de Minas Gerais.

PASSEGGI, M. da C. A pesquisa (auto)biográfica em educação: princípios epistemológicos, eixos e direcionamentos da investigação científica. In: VASCONCELOS, M. de F.; ATEM, É. (Org.). **Alteridade:** o outro como problema. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2011. p. 13-39.

PINEAU, G.; LE GRAND, J.-L. **As histórias de vida.** Natal: EDUFRN, 2012.

PRADO, G. V. T; SOLIGO, R. **Memorial de Formação**: quando as memórias narram a história da formação...Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/proesf-memorial_GuilhermePrado_Rosaura Soligo.pdf>. Acesso em: 07 set. 2022.

RHÉAUME, J. El relato de vida colectivo y la aproximación clínica em ciências sociales. In: **Perfiles Latinoamericanos**, 21, Diciembre, 2002.

RIBEIRO, Djamila. **Cartas para minha avó**. São Paulo: Companhia das letras, 2021

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classe:** Mito e Realidade. Petrópolis: Vozes, 1976.

SALOMON, Maria Luisa de Oliveria. **Alguns mecanismos de produção de percursos escolares acidentados nos meios sociais favorecidos**. 2001, Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

SCHLANGER, J. (1978). **Une théorie du savoir**. Paris: Vrin

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004

SOUZA, Ana Lúcia. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, música, dança: hip hop. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. v. 1. 176p.

SOUZA, Jessé. **A Ralé Brasileira:** quem é e como vive. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**: da escravidão à lava-jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SOUZA, Jessé. **Os batalhadores brasileiros**: nova classe média ou nova classe trabalhadora? Colaboração de Brand Arenari et al. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

TEJADA, J. **Análise da dicotomia sofrimento e prazer na construção civil**. 2001. 128 f. Dissertação (mestrado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

VANDENBERGHE, Frédéric. A Sociologia na escala individual: Margareth Archer e Bernard Lahire. Em: **Cadernos do Sociofilo** (IESP-UERJ), Quarto Caderno, 2013.

XAVIER, Giovana. **Ciência de Mulheres Negras**: um experimento de insubmissão. Saúde Debate, Rio de Janeiro, 2021.

ANEXO A – QUESTIONÁRIO DE INSCRIÇÃO

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DEPARTAMENTO DE ARTE, DESIGN E TECNOLOGIA
(inserir o campus)

Programa de Extensão A Escrita de si como instrumento de visibilidade para os terceirizados do CEFET-MG

Um lugar para deixar fluir e contar suas próprias histórias

DADOS PESSOAIS

Nome:_____Idade: _____
CPF: _____

1. **Estado Civil**

( ) Solteiro(a) ( ) Casado(a)
( ) Viúvo(a) ( ) União Estável(a) ( ) Separado(a)/Divorciado(a)

2. **Tem filho(a)s**

( ) Sim ( ) Não
Se sim, quantos? __

3. **Em qual cidade você nasceu? _____**

4. **Em qual cidade e bairro você mora? _____**

5. **Com que idade você começou a trabalhar?**

( ) Antes de 14 anos ( ) Entre 14 e 18 anos ( ) Depois de 18 anos

6. **Há quanto tempo você trabalha no CEFET? _____**

7. **No CEFET, você já participou de alguma atividade que não estivesse relacionada ao seu trabalho?**

( ) Sim ( ) Não

Se sim, qual? _____

8. **Como você se sente no CEFET?**

( ) Eu me sinto como um estranho(a) ( ) Eu me sinto à vontade
( ) Eu faço amigos facilmente ( ) Eu me sinto incomodado(a) ( ) Sinto que as pessoas gostam de mim ( ) Eu me sinto entediado
( ) Eu me sinto solitário

9. **Complete a frase:** O CEFET para mim é _

10. **Qual é o seu grau de escolaridade?**

( ) Ensino Fundamental Completo
( ) Estudei até a 4ª série
( ) Estudei até a 8ª série
( ) Ensino Médio Completo
( ) Ensino Médio Incompleto
( ) Educação Profissional Técnica
( ) Educação Superior Completo
( ) Educação Superior Incompleto
( ) Nunca estudei

11. **Você cursa ou já cursou a Educação de Jovens e Adultos – EJA?**

( ) Sim, estou cursando ( ) Sim, já cursei ( ) Não

12. **Se sim, como é ou como era o curso de EJA que você freqüenta ou freqüentou?**

( ) Curso presencial em escola pública
( ) Curso presencial em escola particular
( ) Curso presencial na empresa que trabalhou
( ) Curso a distância (via rádio, televisão, internet, correios ou com apostilas.)
( ) Curso semipresencial em escola particular
( ) Curso presencial em instituição filantrópica
( ) Curso semipresencial em escola pública

13. **Qual motivo faria você voltar a estudar ou continuar estudando?**

( ) Melhorar no emprego atual
( ) Conseguir um emprego melhor
( ) Adquirir mais conhecimento e ficar atualizado(a)
( ) Não pretendo voltar a estudar
( ) Atender as expectativas de meus familiares

14. **Quantas horas por semana, aproximadamente, você poderia dedicar aos estudos?**

( ) Apenas assistir às aulas
( ) De três a quatro horas
( ) De uma a duas horas
( ) Mais de quatro horas

15. **Você ficaria algum tempo após o horário do seu trabalho para fazer um curso?**

( ) Sim ( ) Não

16. **Você chegaria algum tempo antes do horário do seu turno de trabalho para fazer um curso?**

( ) Sim ( ) Não

17. **Se sim, qual seria o seu limite de tempo?**

( ) De 30 a 45 minutos ( ) De 45 minutos a 1 hora ( ) Mais de 1 hora

18. **Qual é sua relação com a leitura?**

( ) Só leio o que necessário
( ) Acho difícil ler livros até o fim
( ) Gosto de ler
( ) Ler é uma perda de tempo

Agradecemos pela sua colaboração!

APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO GERAL DE TEXTOS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO GERAL DE TEXTOS

Eu, _____ , Portador do RG no_____, Telefone ( )_____, autorizo o uso de textos, em caráter definitivo e gratuito, constante em documentos e textos em geral, decorrentes da minha participação no projeto "A escrita de Si como instrumento de Visibilidade para os terceirizados do CEFET-MG".

Por esta ser a expressão de minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos autorais e conexos.

_____
_____ Assinatura

Belo Horizonte, MG 30 de junho de 2020.