

Marcos Gonzaga



Tempo para trabalhar, sem tempo para estudar:  
contratempos de educandas e educandos adultos da EJA

Universidade Federal de Ouro Preto  
Mestrado em Educação  
2019

Marcos Gonzaga



Tempo para trabalhar, sem tempo para estudar:  
contratempos de educandas e educandos adultos da EJA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Ciências Humanas  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Regina Magna Bonifácio de Araújo

Universidade Federal de Ouro Preto  
Instituto de Ciências Humanas e Sociais  
Mariana  
2019

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

G642t Gonzaga, Marcos.

Tempo para trabalhar, sem tempo para estudar [manuscrito]:  
contratempos de educandas e educandos adultos da EJA. / Marcos  
Gonzaga. - 2019.

129 f.: il.: color., tab..

Orientadora: Profa. Dra. Regina Magna Bonifácio Araújo.  
Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro  
Preto. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em  
Educação.

Área de Concentração: Educação.

I. Educação de jovens e adultos - Itabirito (MG). 2. Narrativas  
pessoais. 3. História oral. 4. Trabalho doméstico. I. Araújo, Regina Magna  
Bonifácio. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 374.7(815.1)(043.3)

Bibliotecário(a) Responsável: Michelle Karina Assunção Costa - CRB 6 - 2164



UFOP

Universidade Federal  
de Ouro Preto

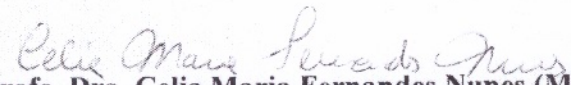
**Marcos Gonzaga**

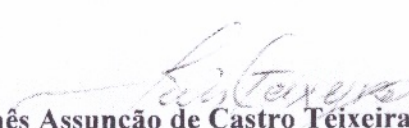
Tempo para trabalhar, sem tempo para estudar: contratempos de educandas e educandos adultos da EJA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre (a) em Educação, e aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Mariana, 22 de novembro de 2019.

  
**Profa. Dra. Regina Magna Bonifácio de Araújo (Orientadora)**  
Universidade Federal de Ouro Preto

  
**Profa. Dra. Celia Maria Fernandes Nunes (Membro)**  
Universidade Federal de Ouro Preto

  
**Profa. Dra. Inês Assunção de Castro Teixeira (Membro)**  
Universidade Federal de Minas Gerais

*Meu pai guardou durante anos um caderno onde pretendia registrar as memórias de sua família. Ele começou a escrever alguns anos antes de seu falecimento. Guiado pelas mãos e lembranças de minha avó, gastou tempo a conversar e reunir fotografias entre irmãos e outros parentes – apoio, testemunhas e intérpretes de sua experiência<sup>1</sup>. O trabalho na roça, a água com fubá para enganar o estômago, a travessia na estrada barrenta para alcançar a escola distante são extratos do que ouvi desse meu grupo familiar. Muito da história que meu pai procurava se extraviou. Assim como as memórias de ancestrais mais antigos de quem não nos foi permitido ouvir sobre a travessia do Atlântico. Mas, como nos faz sonhar certa pedagogia, um testemunho que hoje e em certas condições não vingou não se impede de amanhã vingar<sup>2</sup>. Quando meu pai se foi, seus livros o acompanharam, mas o caderno de memórias escapou ao desaparecimento. Então eu me pergunto: se uma série de testemunhos subterrâneos tem insistido em reescrever a história, não será este o motivo pelo qual herdamos o caderno?<sup>3</sup>*

A experiência vivida só é imediatamente interessante para quem se interessa pelo homem<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> BOSI, 1993.

<sup>2</sup> FREIRE, 1974.

<sup>3</sup> Elaborado por mim esse relato apresenta um desejo pessoal e uma ação coletiva: meu pai, minha família, um extrato de minha formação.

<sup>4</sup> MERLEAU-PONTY, 2015, p. 70.

## DEDICATÓRIA

A Mirtes e Luiz, Ana Maia, Laura Mariel, Maristela, Rozzires, Marcelo, Márcio e Mauro Lúcio. Família amorosa, meus alicerces.

A todos aqueles que não tiveram acesso à escola na infância e em parte da vida adulta, dentre eles, as nove pessoas que disponibilizaram seu tempo para responder questões pertinentes à pesquisa e as sete pessoas que me receberam para contar algo mais de suas vidas contribuindo freirianamente com o meu processo de alfabetização.

A Ecléa Bosi e Maria Aparecida Guatimosim (Cida), recentemente encantadas. A primeira deixou-me *O tempo vivo da memória*. A segunda, *Ofício de Mestre*. Inspirações fecundas.

Carinhosamente, a Regina Magna. Por ter sofrido comigo.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço,

Maria Amália, Matheus Viana, Maura Brito, Mônica Maria, Nilzilene Imaculada, Denilson Braga, Fábio Adriano, Fabrício Gonçalves, Fernando Ancil, Igor Gonçalves, José Erildo, Rodrigo Rodrigues, pela presença amorosa e interlocuções anteriores e durante a concretização desse projeto. Rodrigo de Castro pela amizade e doação de livros imprescindíveis à pesquisa. Denise Curado, pela gentileza na cessão de texto sobre Merleau-Ponty. John Razen pelos textos de Lélia Gonzalez. Adailton, Alex, Déborah, Deyvison, Glísia, Henrique, Júlio, Leone, Lucas, Luis, Milena, Patrick, Paulo, Rafael, Reinaldo, Thiago Luiz, Thiago Nonato do GRUPO PRETO BRANCO PRETO pela amizade e pela cessão de desenhos para compor a dissertação. Aos membros do NEABI – Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas, especialmente a Adilson Pereira e Maria Helena pelo apoio na realização da exposição Negritudes. Ao professor Leôncio Soares pela presença tranquilizadora na roda de conversa do V GEPEJA e pela atenção a minha solicitação da Tese de Miguel Arroyo durante o I Encontro Mineiro sobre Educação de jovens, Adultos e Idosos, e à Marli Pinto, da Biblioteca da Faculdade de Educação – UFMG, pelo caminho ao acesso desse texto. Elisa Elza Bittencourt (Tia Lola, também recentemente encantada) e Rui Gonzaga de Melo (Seu Rui) pela partilha de conhecimentos sobre a história de Itabirito. José Nilson e Ricardo Salvador, pelas informações sobre o supletivo em Itabirito. Águida Rosa, Vamilton Lopes, Glauce Maria, Ivone de Fátima, Lislir Resende, Sirlei de Sena, Maria das Graças Maciel, Helena Farias, Cida Ribeiro, pela atenção dispensada e informações sobre a presença da EJA na EMJFB e no CEMI. Rita Góis, Rita Nascimento e Vânia Heloisa, pela recepção carinhosa e informações importantes sobre as educandas e educandos da EJA no CEMI. Ana Góis e Cláudia Brito da SEMED/Itabirito, pelas várias formas com que me possibilitaram cursar o mestrado. Mariza Tassar e Carolina Martins da Biblioteca Pública Professor Diáulas de Azevedo pela atenção e empréstimos de livros. Luciano Campos, Margareth Diniz, Maria do Rosário, Rosa Maria da Exaltação, professoras e professoras do PPGE/UFOP, pelas aulas enriquecedoras e, sobretudo, pela paciência. Professora Fernanda Silva pelas sugestões durante apresentação da pesquisa em reunião do GEPEJAI. Lucas Scaramussa, da Secretaria da Pós-Graduação, pela ajuda com diversas questões administrativas relativas ao curso de Mestrado. Evandro, Leliane e Túlio; Diego, Gabriel e Raul; Marcela Cristina pela acolhida em suas casas no período de aulas do Mestrado. Célia Fernandes, Inês Assunção, Karla Pádua e Marco Antônio Torres pela aceitação em participar da minha banca de qualificação e defesa e demais sugestões preciosas à pesquisa. Regina Magna Bonifácio de Araújo, pelo acolhimento do projeto, liberdade de trabalho e orientação rigorosa.

## RESUMO

Este trabalho se propôs a investigar experiências vividas por pessoas da Educação de Jovens e Adultos relacionadas aos seus processos de escolarização. Foram abordadas nove pessoas (seis mulheres e três homens) com idade superior a 50 anos em uma escola municipal de Itabirito-MG no ano de 2018. Utilizou-se de preceitos teórico-metodológicos da história de vida e da história oral de vida buscando aprofundamentos sobre o sentido de suas experiências. Foi possível, por meio da análise de questionário aplicado às nove pessoas e depoimentos recolhidos dentre sete delas, desocultar um processo de escolarização relacionado ao fenômeno do trabalho na infância, adolescência e idade adulta. Em colaboração mais demorada realizou-se um conjunto de entrevistas com uma dessas pessoas e a construção de uma narrativa de experiência singular. Atravessada pelo trabalho doméstico em casa de terceiros, esta narrativa, traz junto outros fenômenos vividos pelas mulheres e homens colaboradores da pesquisa: o agenciamento ao trabalho em idade precoce e em situações de desproteção e angústia por não poder frequentar a escola, condições precárias de moradia, vestuário e alimentação, dentre outros contratempos. Os efeitos do trabalho na infância e a escolarização deficitária são motivos de sofrimentos que se fazem sentir ainda hoje na vida dessas pessoas.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Narrativas. Trabalho doméstico. Trabalho infantil.



## ABSTRACT

This work aimed to investigate experiences lived by people from Youth and Adult Education related to their schooling processes. Nine people (six women and three men) over the age of 50 were approached at a municipal school in Itabirito-MG in 2018. It used theoretical-methodological precepts of life history and oral life history seeking further study about the meaning of your experiences. It was possible, through the analysis of a questionnaire applied to nine people and testimonies collected among seven of them, to unveil a schooling process related to the phenomenon of work in childhood, adolescence and adulthood. In a longer collaboration, a set of interviews was conducted with one of these people and the construction of a narrative of singular experience. Crossed by domestic work at a third party's home, this narrative brings together other phenomena experienced by women and men who collaborate in the research: agency work at an early age and in situations of unprotection and anguish for not being able to attend school, precarious living conditions, clothing and food, among other setbacks. The effects of childhood work and poor schooling are reasons for suffering that are still felt in these people's lives today.

Keywords: Youth and Adult Education. Narratives. Housework. Child labor.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### Figuras

Capa	Fotografia. Marcos Gonzaga. Mãos de Vicentina. 2018.	
Contracapa	Desenho. Thiago Damasceno. Mãos de Vicentina. Grafite s/papel, 2019.	
Figura 1	Desenho. Lucas Medeiros. S/T. Grafite s/ papel, 2019.	22
Figura 2	Desenho. Alex Henrique. Ginásio Guilherme Gonçalves, década de 1950. Grafite s/papel, 2019.	45
Figura 3	Desenho. Pedro Henrique Pereira. S/T. Grafite s/papel, 2019.	54
Figura 4	Desenho. Glísia Leonoura Antunes. Imagens 1, 2 e 3. S/T. Grafite s/papel, 2019.	54
Figura 5	Desenho. Déborah Vitória. S/T. Grafite s/papel, 2019.	82
Figura 6	Fotografia. Jorge Henrique Papf. Retrato de babá brincando com criança em Petrópolis, 1899.	118
Figura 7	Pintura. Titus Kaphar. <i>Space to Forget</i> . Oleo s/tela, 2014.	122

### Quadros

Quadro 1	Educação de jovens e adultos em Itabirito, 1999-2009.	49
Quadro 2	Pessoas com idade acima de 50 anos matriculadas nas turmas de alfabetização de EJA no CEMI em março/abril de 2018.	55
Quadro 3	Situação escolar das pessoas com idade acima de 50 anos matriculados nas turmas de alfabetização/ EJA no CEMI em fevereiro de 2019.	55
Quadro 4	Pessoas com idade acima dos 50 anos da alfabetização/EJA abordados no CEMI para aplicação de questionário em setembro de 2018 por ordem decrescente de idade.	54
Quadro 5	Naturalidade, Estado civil, Situação Ocupacional/Profissão das pessoas com idade acima de 50 anos da alfabetização/EJA respondentes ao questionário no CEMI em setembro de 2018.	59
Quadro 6	Estudos anteriores, anos sem estudo e tempo de estudo na EJA atualmente das pessoas com idade acima de 50 anos da alfabetização/EJA respondentes ao questionário no CEMI em setembro de 2018.	59
Quadro 7	Escolaridade dos pais e trajetórias de escolarização das pessoas com idade acima de 50 anos da alfabetização/EJA respondentes ao questionário no CEMI em setembro de 2018.	60
Quadro 8	Local, data, tipo de registro e duração das entrevistas exploratórias.	62
Quadro 9	Escolarização na infância, adolescência e idade adulta.	69
Quadro 10	Tipos de ocupações na infância e adolescência e alguns fenômenos correlatos à escolarização.	77
Quadro 11	Tipos de ocupações na vida adulta e alguns fenômenos correlatos à escolarização.	78
Quadro 12	Constrangimentos vividos pela falta de estudos.	78
Quadro 13	Data, registro e duração das entrevistas realizadas com Vicentina.	82
Quadro 14	Divisão dos períodos da infância e adolescência.	90
Quadro 15	Pessoas (personagens) na narrativa de Vicentina.	115
Quadro 16	Cronologia de trabalho e acontecimentos na história de Vicentina.	116

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CBC</b>	Currículo Básico Comum
<b>CEMI</b>	Centro Educacional Municipal de Itabirito
<b>CII</b>	Companhia Itabirito Industrial
<b>CIIC</b>	Companhia Industrial Itabira do Campo
<b>CEI</b>	Centro Educacional de Itabirito
<b>CTPS</b>	Carteira de Trabalho e Previdência Social
<b>EEEQJ</b>	E. E. Engenheiro Queiroz Júnior
<b>EEDRS</b>	Escola Estadual Dr. Raul Soares
<b>EEIC</b>	E. E. Intendente Câmara
<b>EEHM</b>	E. E. Henrique Michel
<b>EEPT</b>	Escola Estadual Professor Tibúrcio
<b>EMGHF</b>	Escola Municipal Guilherme Hallais França
<b>EMJFB</b>	Escola Municipal José Ferreira Bastos
<b>EMLQ</b>	Escola Municipal Laura Queiroz
<b>EMNDM</b>	Escola Municipal Natália Donada Melilo
<b>EMMSO</b>	Escola Municipal Manoel Salvador de Oliveira
<b>EMRs</b>	Escolas Municipais Rurais
<b>EJA</b>	Educação de Pessoas Jovens e Adultas
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
<b>FUNDEF</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
<b>GEPEJA</b>	Grupo de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos/Universidade Estadual de Campinas
<b>GEPEJAI</b>	Grupo de Pesquisa em Educação de Jovens, Adultos e Idosos/Universidade Federal de Ouro Preto
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>MASP</b>	Museu de Arte de São Paulo
<b>MG</b>	Minas Gerais
<b>NEABI</b>	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas/Universidade Federal de Ouro Preto
<b>OIT</b>	Organização Internacional do Trabalho
<b>PB</b>	Paraíba
<b>PE</b>	Pernambuco
<b>PPGE</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>SEMED</b>	Secretaria Municipal de Educação de Itabirito
<b>UFJF</b>	Universidade Federal de Juiz de Fora
<b>UFMG</b>	Universidade Federal de Minas Gerais
<b>UFOP</b>	Universidade Federal de Ouro Preto

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
<i>Voltas, revoltas e reviravoltas: caminho de si e intuição de um objeto de pesquisa</i>	12
<i>Estrutura da dissertação</i>	19
<b>CAPÍTULO 1 – MEMÓRIA</b>	<b>20</b>
<b>1.1 Conservar e recordar</b>	<b>22</b>
<b>1.2 Reconstruir</b>	<b>25</b>
<b>CAPÍTULO 2 – CAMINHOS E DESVIOS</b>	<b>28</b>
<b>2.1 A Pesquisa qualitativa</b>	<b>30</b>
2.1.1 Entrevista e narrativa: concepções para a pesquisa	32
2.1.2 A História de vida: investigando a experiência do outro	32
2.1.3 A História oral: uma abordagem qualitativa da oralidade	36
2.1.4 História oral de vida e narrativa biográfica	39
2.1.5 Transcrição, textualização e transcrição	40
2.1.6 Procedimentos de pesquisa	41
<b>CAPÍTULO 3 – LUGARES</b>	<b>43</b>
<b>3.1 Itabirito</b>	<b>45</b>
<b>3.2 O Centro Educacional Municipal de Itabirito e a EJA</b>	<b>47</b>
<b>CAPÍTULO 4 – PESSOAS E ABORDAGENS</b>	<b>52</b>
<b>4.1 Levantamento etário</b>	<b>54</b>
<b>4.2 Aplicação de questionário e dados recolhidos</b>	<b>56</b>
<b>4.3 Primeiras evidências. A partir do levantamento etário e aplicação de questionário</b>	<b>57</b>
<b>4.4 Segundas evidências. A partir de questionário</b>	<b>58</b>
<b>4.5 Sete encontros exploratórios</b>	<b>61</b>
4.5.1 <i>Agora eu estou sabendo onde é que estou. Que benção!</i>	63
4.5.2 <i>Vou seguindo em frente até onde eu aguentar</i>	64
4.5.3 <i>Uma mão lavava a outra e com as duas lavava o rosto</i>	64
4.5.4 <i>Comecei a romper a linha, a linha segue pra frente</i>	65
4.5.5 <i>Todos nós nos perdemos. Eu estou começando do zero de novo</i>	65
4.5.6 <i>Trabalhando o pau quebrava o dia inteiro</i>	66
4.5.7 <i>As pessoas aqui tratam a gente bem. Confiem em mim!</i>	67
<b>4.6 Terceiras evidências: trabalho e escolarização precária</b>	<b>67</b>
<b>CAPÍTULO 5 – CONTRATEMPOS DE UMA EMPREGADA DOMÉSTICA</b>	<b>80</b>
<b>5.1 Vicentina</b>	<b>83</b>
<b>5.2 Vicentina e seus companheiros de escolarização tardia: itinerários cruzados</b>	<b>89</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>95</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>97</b>

<b>APÊNDICES</b>	<b>107</b>
<b>A – Carta convite à escola</b>	<b>107</b>
<b>B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Educandas e educandos da EJA - Questionário)</b>	<b>108</b>
<b>C – Roteiro de questionário para educandas e educandos da EJA</b>	<b>109</b>
<b>D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Educandas e educandos da EJA - Entrevista)</b>	<b>110</b>
<b>E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Diretor (a), Professor (a) e demais atividades na Educação)</b>	<b>111</b>
<b>F – Termo de cessão para uso de imagem e depoimentos</b>	<b>112</b>
<b>G – Termo de Cessão de Direitos Autorais</b>	<b>113</b>
<b>H – Questão Gerativa</b>	<b>114</b>
<b>I – Pessoas e acontecimentos: síntese da narrativa de Vicentina</b>	<b>115</b>
<b>J – Cronologia de trabalho e acontecimentos na história de Vicentina</b>	<b>116</b>
<b>L – <i>Espaço para Esquecer</i></b>	<b>117</b>
<b>ANEXO</b>	<b>124</b>
<b>Fotografias de referência dos desenhos da dissertação</b>	<b>124</b>

## INTRODUÇÃO

O trabalho aqui apresentado insere-se em um quadro de lutas constantes pelo direito e efetivação de uma educação de qualidade, cujas preocupações abrangem as experiências de vida e os processos de escolarização de pessoas adultas das camadas populares. Início com um relato pessoal e caminhos percorridos até a chegada ao tema. Em seguida apresento os objetivos da pesquisa e a estrutura da dissertação.

### *Voltas, revoltas e reviravoltas: caminho de si e intuição de um objeto de pesquisa*

Há quem afirme que o sujeito, ao pesquisar, escolhe temáticas, objetos, métodos, orientação, referências bibliográficas. Entretanto, a afirmativa pode estar coberta de certos enganos. [...] O que se compreende por escolher é decorrente de sua própria trajetória de vida. Há imprevisibilidades e acasos. O mais compreensível, contudo, é a sua identificação com determinada temática de pesquisa e com determinados objetos em razão de sua trajetória de leituras e vivências<sup>5</sup>.

Ao tomar como objeto de análise a história de vida de outras pessoas, destacando particularmente suas trajetórias de escolarização, creio ser justo que eu coloque algo da minha própria história. Procurei traçar um itinerário que reconstruísse os diferentes cruzamentos com os caminhos de outras pessoas, as pausas, os encontros e acontecimentos, as explorações e atividades (JOSSO, 2012, p. 21) que tornaram possível situar-me no presente momento da minha narração. E, também, compreender o que me orientou e contribuiu com a formação de ideias e convicções relacionadas ao projeto de pesquisa proposto. Há nesse itinerário diversos marcadores que indicam “pontos de viragem”<sup>6</sup> em minha trajetória de vida.

Fui criado em Ipatinga, uma cidade que girava basicamente em torno de uma indústria metalúrgica. Juntamente com os municípios de Timóteo e Coronel Fabriciano formavam o conjunto urbano denominado Vale do Aço. Ipatinga e Timóteo alçaram a categoria de municípios depois do golpe militar em 1964 (PEREIRA, 1984). Nasci no ano seguinte após estes dois eventos.

Minha mãe estudou até a quarta série do primário. Foi costureira durante minha infância e adolescência. Muitas roupas do dia-a-dia, dos domingos e uniformes escolares feitas por ela vestiram a mim e meus quatro irmãos. Quanto a meu pai, eu o vejo, sempre que

<sup>5</sup> HISSA, Cássio Eduardo Viana. **Entrenotas**: compreensões de pesquisa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013, p. 99.

<sup>6</sup> Os pontos de viragem indicam “momentos de tensão, contradição ou crise, e, além disso, evidenciam diferentes modos de viver em relação àquilo que é oferecido como possibilidade no mundo cultural: temas, recursos, procedimentos, argumentos, modelos, normas, valores, etc. Os marcadores são idiossincráticos, mas, ao mesmo tempo, dialogam com os pontos de viragem culturalmente estabelecidos e com os significados compartilhados sobre a passagem pelos distintos ciclos da vida” (OLIVEIRA, REGO e AQUINO, 2006, p. 121).

posso, em sua foto de formatura nos idos dos anos de 1970. Lá está ele, na fileira de trás, um dos poucos negros formandos de uma turma de um curso técnico em química. Ele trabalhou em uma indústria metalúrgica e mais tarde em outra de celulose. Quando ele se aposentou eu vi intensificado o seu hábito de leitura. De um dos livros de sua pequena estante extraí a primeira referência neste relato.

Minha família enfrentou, por um período, o embate entre a formação católica e a passagem de meu pai pela Umbanda. Foi quando pudemos observá-lo e, por vezes, acompanhá-lo, vestido com seus paramentos brancos e incensos. Um universo religioso de matriz africana entrou em contraste com o catolicismo de minha mãe, enriquecendo a estante de meu pai com *Orixás*<sup>7</sup>.

Cursei o ensino primário no Grupo Escolar Almirante Toyoda situado no mesmo bairro em que morava. Minhas lembranças desta época de escola guardam espaços e acontecimentos marcantes. A sala de dentista sempre fechada. A biblioteca repleta de vidros com água colorida contendo escorpiões, cobras, sapos e insetos. Livros e discos infantis de várias cores. A hora de dormir na esteira enquanto a professora lia uma história infantil ou colocava um dos pequenos discos coloridos para ouvirmos. O pátio, local de brincadeiras, das filas de entrada para as salas de aula e das horas cívicas. O recreio: momento da minha vida infantil de consciência da minha negritude. Para muitas crianças negras da minha época havia, na hora do intervalo das aulas, aquele chamamento incômodo e de cicatriz indelével: macaco, tição! Mesmo em sala de aula, alguns professores não se constrangiam de nos chamar negrinho por conta de alguma irritação a eles causada. De resto me recordo quase nada do conteúdo das matérias escolares, exceto o fato de ter sido sempre um mau aluno em matemática, o que me causava recuperações em praticamente todas as séries.

Estudei o ginásio além dos limites do meu bairro, para isso foi preciso enfrentar um ônibus que me conduzia diariamente ao mesmo colégio municipal em que estudaram meus irmãos. O uniforme de camisa branca e short azul em tergal, feitos pela minha mãe para a escola primária, foram substituídos por uma camisa branca de poliéster com o emblema da escola estampado, uma calça comprida azul, um conga, um tênis ou um sapato preto.

Iniciei um técnico em metalurgia num colégio particular na década de 1980. Transferi-me, depois, para um curso de pré-vestibular na mesma instituição. Ao término do segundo grau desviei-me da ideia de prestar vestibular para Belas Artes e ingressei em uma instituição religiosa em São Paulo.

---

<sup>7</sup> VERGER, Pierre. **Orixás**. Deuses Iorubas na África e no novo mundo, 1981.

No Seminário Orionita, no km 25 da Rodovia Raposo Tavares, dividíamo-nos entre estudos, orações e o trabalho com os internos portadores de necessidades físicas e mentais. As aulas de filosofia ocorriam fora do seminário. O demorado trajeto até a faculdade no centro da cidade de São Paulo incluía ônibus e o já avançado metrô paulista, algo impensado para mim que nunca havia saído do interior mineiro. Ocorre-me que não possuía ainda conhecimento da metáfora bourdieusiana que liga o trajeto do metrô a uma trajetória de vida<sup>8</sup>.

Foram as andanças exploratórias nesse veículo após, ou nas escapadas das aulas de Filosofia, que me conduziram à descoberta da livraria Brasiliense e da coleção *Encanto Radical*. Descoberta que alimentou a minha paixão por biografias. Guardo dessa época alguns exemplares que restaram das relações de empréstimos e vendas em sebos. *El Greco: o mundo turvo; Tarsila do Amaral: A musa Radiante; Vincent Van Gogh: A noite estrelada; Joaquim Maria Machado de Assis: As artimanhas do humano; Ernest Hemingway: Sete encontros com o leão; Georg Lukács: O guerreiro sem repouso; Walter Benjamin: os cacos da história; Blaise Pascal: Voltas, Desvios e Reviravoltas*<sup>9</sup>.

Minha estadia no seminário religioso em São Paulo terminou com a decisão da congregação de alocar os seminaristas em suas regiões de origem. Assim, interrompendo a Filosofia, fui enviado para Juiz de Fora-MG a fim de cumprir os votos. Abandonei a vida religiosa pouco tempo depois desse retorno a Minas Gerais. Ingressei no curso de Filosofia na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Nos fins dos anos 1980 mudei da Filosofia para a Educação Artística, graduando-me em 1993.

Em 1992 pisei, como professor, pela primeira vez em uma sala de aula em um município rural próximo a Juiz de Fora onde permaneci por três anos. Minhas primeiras experiências docentes ocupavam-me com a história da arte e as técnicas artísticas. Mais tarde, interessei-me pelo desenvolvimento gráfico dos alunos, a elaboração e as concepções que eles apresentavam sobre os processos do desenhar: dom natural ou trabalho? No entanto, a escola e a comunidade ofereciam outros interesses da parte dos estudantes, principalmente os jovens e adultos do curso noturno. Foram esses últimos que me conduziram à cultura popular artística local e, também, ao universo do trabalhador rural por meio das conversas que tínhamos em sala de aula ou fora dela quando almoçava na casa de alguns deles. Apesar

<sup>8</sup> Buscar compreender uma vida em uma série única de acontecimentos sucessivos e vinculados exclusivamente a um sujeito que mantém constante somente seu próprio nome torna-se um absurdo tão grande quanto desconsiderar no trajeto do metrô as várias estações que se ligam a uma matriz de relações objetivas. Pierre Bourdieu sublinha o caráter ilusório do permanente e do constante na biografia. Para ele, as adesões, as recusas, os confrontos, as tomadas de posição, as rupturas compõem o tecido de nossas trajetórias de vida. As quais antes de serem irrepreensivelmente lineares definem-se como posições sucessivas que ocupamos num espaço social em constante mudança. (cf. BOURDIEU, 2004, p. 74-82).

<sup>9</sup> Ver indicações dos títulos listados na seção Referências bibliográficas no final dessa dissertação.



desses importantes contatos em minha formação eu me encontrava absorvido e bastante envolvido com minhas produções e exposições de arte, motivado pelo trabalho plástico de Arlindo Daibert<sup>10</sup>. Procurei dar vazão e ampliar concepções do fazer artístico numa vertente conceitual da arte contemporânea. Sob um amplo espectro de trabalhos, técnicas e artistas das mais variadas linguagens a arte conceitual pode ser definida *grosso modo* como uma produção onde a ideia e o processo têm primazia sobre o resultado final.

Interessando-me pelo trânsito entre a literatura e as artes plásticas ingressei em 1993 no Mestrado em Letras da UFJF. Por razões pessoais mudei-me de Juiz de Fora para Itabirito-MG em 1995, tornando inviável a conclusão do curso.

Enquanto me dedicava à docência na escola básica na rede municipal e estadual em Itabirito, iniciei, em 2006, o curso de especialização em Metodologias e Técnicas de Pesquisa em Educação na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). A partir de questionários com alunos e entrevistas com seus pais busquei compreender a influência da família sobre o desenvolvimento gráfico de estudantes do Ensino Fundamental, iluminado pelo pensamento de Pierre Bourdieu. Segundo ele, as aptidões e disposições, aparentemente inatas de uma pessoa, tem sua origem numa complexa rede de relações sociais e culturais, principalmente no seio familiar. A ação pedagógica escolar procura exigir de todos, do mesmo modo, o que não lhes foi dado, principalmente domínio linguístico, cultural e relação íntima “com a cultura e com a linguagem, instrumentos que somente a educação familiar pode produzir quando transmite a cultura dominante” (BOURDIEU, 2005, p. 307).

Quando necessitei rebocar uma parede em minha casa tive a oportunidade de aplicar o questionário preparado para os pais de alunos do Ensino Fundamental à pessoa que se encarregou do serviço. Ao responder o inquérito enquanto trabalhava na restauração da parede, o pedreiro relatou-me aspectos de sua vida familiar e de trabalho, assim como sobre sua época de escola na infância. A singular condição de vida e de escolaridade do trabalhador afetou-me profundamente. De repente, eu não estava sozinho com um instrumento de registro que eu mal dominava. O outro contava para mim, não me era indiferente. Ele me concernia (LEVINAS, 2007). Minha preocupação com o “destino dos sujeitos observados” (BOSI, 1994, p. 38), talvez latente em outros ciclos de minha vida, não se deu sem uma crise de reflexão sobre minhas próprias experiências, sobretudo como professor de pessoas adultas. Do interesse pelo desenvolvimento gráfico de adolescentes do Ensino Fundamental e a influência

---

<sup>10</sup> Arlindo Daibert (1952-1993). Artista e professor universitário Juiz-forano cuja produção plástica destaca-se por manter íntima relação com textos literários. (Cf. GUIMARÃES, 1998, p.10-33).

da família sobre os mesmos voltei-me para as experiências vividas por pessoas adultas das camadas populares e seus processos de escolarização<sup>11</sup>.

Esta ruptura com um dado caminho mais se aclara neste momento em que reflito sobre ele. Permite-me compreender que houve um momento intuitivo, nascente ali, onde escutava e observava os pais de alunos e o pedreiro que trabalhava em minha casa. Eu diria, como Merleau-Ponty, que “o lugar em que a certeza se forma e em que uma verdade aparece é sempre o pensamento intuitivo, embora ali os princípios sejam tacitamente assumidos” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 515). Não digo que encontrei nesse momento um objeto de pesquisa. Eu não o estava procurando. É possível que eu nem mesmo tivesse uma razão do que estava procurando. E daí, partir para a elaboração conceitual de um problema e a definição de objetos e sujeitos de pesquisa (SÁ, 1998, p. 78-80). Mais além das primeiras intuições sobre um possível objeto de pesquisa, minhas reflexões sobre as experiências vividas por pessoas adultas das camadas populares e seus processos de escolarização começaram a se desenhar a partir do curso de Metodologias e ganhar contornos mais aprofundados no Mestrado em Educação.

Em 2014, juntamente como uma discente do PPGE/UFOP, entrevistei cinco pessoas adultas da EJA de uma escola pública estadual em Itabirito (LUCINDO; GONZAGA, 2016). Foi em parte a partir dessas entrevistas que selecionei elementos para reconstruir minha história familiar, escolar e acadêmica, que contrastam com as situações de escolarização enfrentadas pelas pessoas entrevistadas. O que é possível observar a partir da história de uma delas que destaco a seguir. João Pedro dos Santos<sup>12</sup> frequentou, nos anos 1970, uma escola primária na zona rural na pequena cidade de Leandro Ferreira-MG. A escola não possuía infraestrutura adequada ao desenvolvimento do ensino. Ele era desprovido de condições materiais para estudar. José recorda que em uma sala única e multisseriada a professora se destacava não pelo seu grau de instrução, mas pelos atos de bravura e instrumentos de castigo que ele comparou aos das ações policiais. Ele não tinha uniforme nem como levar merenda e recebê-la na escola.

---

<sup>11</sup> O termo camada popular refere-se à parcela pobre da população carente de atendimentos básicos em saúde, trabalho, alimentação e educação. Parcela que destituída de “acesso e/ou permanência na escola, em idade que lhes era de direito”, encontra-se abrangida pela EJA (GIOVANETTI, 2011, p. 244). O termo escolarização refere-se ao processo sistemático e organizado de formação em espaços de educação escolar (ex: Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio, e na modalidade EJA). Distingue-se das experiências formativas socioculturais e políticas de pessoas jovens e adultas realizadas pela Educação Popular. (Cf. HADDAD; DI PIERRO, 2000).

<sup>12</sup> Nome fictício escolhido pelo entrevistado.

E já outra coisa não existia merenda do Governo [...]. E quando chegava a hora da merenda como a gente era de família muito pobre e não tinha condições de levar nada eu era barrado dentro de sala, eu ficava dentro de sala. Então vendo aquilo com fome, os alunos saía que aqueles filhos de fazendeiro levava merenda, levava bolo de fubá, outro levava pão de queijo, outro levava até mesmo queijo do bom. [...] É porque devido ser roça tinha muito filho de fazendeiro e a gente pobre no meio deles. Então era aquela assim, aquele misto, aqueles pobres que levava a merenda, que levava pra fazer a merenda, merendava, saía, os filhos do rico saía com as merendeiras, os filhos de fazendeiro saía com as merendeiras. As merendas boas, antigamente que as mães mandavam né. Eu vendo aquela situação eu chegava a pular a janela e ir embora (João Pedro dos Santos. Cf. GONZAGA; LUCINDO, 2018, p. 11-12).

Ele nos contou ainda que, depois de repetidas reprovações, abandonou o estudo, sem ter aprendido a ler e escrever. Trabalhava junto com a mãe, também analfabeta, catando esterco e lenha para vender. O pai era ausente. Aparecia quinzenalmente levando alguns mantimentos e depois se retirava a serviço com criações em fazenda. João Pedro dos Santos só pode retomar os estudos primários mais de 20 anos depois.

Se quando nos propomos a escutar as experiências das pessoas o que recolhemos são memórias (POLLAK, 1992, p. 201), podemos compreender que longe de ser um exercício neutro, com fatos e verdades básicas, a memória e suas representações tocam muito significativamente questões de identidade, de nacionalismo, de poder e autoridade (SAID, 2000, p. 76)<sup>13</sup>. Eis que recolher histórias de vida de mulheres e homens das camadas populares e seu processo de escolarização não se trata apenas de contá-las sem que sejam situadas em uma ampla problemática. As experiências de pobreza e de desigualdade social que se evidenciam em relatos como o ilustrado acima estão relacionadas a uma distribuição desigual na estruturação de nossa sociedade.

No Brasil, o alto índice de analfabetismo<sup>14</sup> “tem raízes históricas nas contradições econômicas e sociais profundas que remontam ao período colonial, perpassam a primeira república e continuam na atualidade” excluindo milhões de pessoas do direito e acesso ao conhecimento em geral e ao conhecimento das letras. Existe um vínculo entre a condição de pobreza, a posse de terras de longa extensão, a desigualdade social e o fato de haver pessoas que ainda não leem e nem escrevem. Analfabetismo e semianalfabetismo são expressões da pobreza e resultado de “uma estrutura social altamente injusta. Combatê-los sem entender

---

<sup>13</sup> Tradução minha.

<sup>14</sup> Cômputos para o ano de 2017 evidenciam uma taxa de 11,5 milhões de pessoas que não sabem ler e escrever, com incidência maior sobre a população na faixa etária de 60 anos ou mais e um índice de analfabetismo entre negros (pretos e pardos) mais que o dobro em relação ao número de pessoas brancas. (IBGE. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>>. Acesso: 29 jul. 2019).

suas causas seria um ato superficial, ingênuo” (ARAÚJO, M., 2012, p. 253). Assim como o seria, também, desconhecer que as pessoas das camadas populares mais pobres possuem, em conjunto e individualmente “uma qualidade anterior a qualquer determinação econômica” (MELLO, 1992, p. 124): sua humanidade de trabalhador, sua capacidade de criar modelos de sociabilidade e cultura, desenvolver estratégias de resistência diante de limites predeterminados e pressões exercidas pela estrutura social<sup>15</sup>. Ainda que tudo isso possa ser desqualificado por uma ideologia dominante há, nesses modelos, estratégias potenciais que podem contribuir com uma educação humanizadora.

Se entendermos por humanismo a capacidade de “utilizar histórica e racionalmente o próprio intelecto para chegar a uma compreensão reflexiva e a um desvendamento genuíno” (SAID, 2007, p. 19), vamos compreender o trabalho de uma vida como o de Paulo Freire. Nenhum dos elementos de crítica a uma sociedade injusta política e economicamente e que procura tornar invisíveis as experiências<sup>16</sup> socioculturais das pessoas das camadas populares passa ao largo de sua pedagogia permanentemente inconclusa e, portanto, prolífica. Para Miguel Arroyo, em linha de reflexão freiriana, as muitas experiências de educação das camadas populares ocorridas em espaços não escolares podem contribuir muito para nossas práticas na escola básica. Partindo de manifestações humanistas elas são experiências de preocupação e cuidado, “de sentimentos que envolvem a relação com as crianças e adolescentes [adultos e idosos] em todas as comunidades, por mais inumanas que sejam suas condições de existência”. Elas revelam que “o olhar elitista, moralista e excludente” que tantas vezes dedicamos a estas pessoas impede o reconhecimento de suas reservas de valores ricas em pedagogia. Um manancial de experiências capaz de reformular a falsa imagem cristalizada em nosso “imaginário social e pedagógico” que não passa de “uma invenção que legitima a exclusão, o *apartheid* social e cultural” (ARROYO, 2000, p. 250).

Procurei sintetizar uma trajetória de eventos que marcaram minha vida. Evidentemente, este retrato “pintado segundo minha própria perspectiva tem grandes chances

---

<sup>15</sup> Compreende-se determinismo “não como programação predeterminada ou implantação da necessidade, mas nos seus sentidos de ‘estabelecimento de limites’ e ‘aplicação de pressões’”. A noção de estrutura como “atuação estrutural (limites e pressões) dentro de uma formação social que permanece proteica em suas formas” (THOMPSON, E. P., 1981, p. 125.).

<sup>16</sup> Para Joan Scott, tornar visíveis as experiências dos subalternos consiste em buscar esclarecer um sistema que as engendra, sua lógica e funcionamentos internos construídos historicamente. “Tornar visível a experiência de um grupo diferente expõe a existência de mecanismos repressivos, mas não sua lógica ou seus funcionamentos internos; [...] Não são indivíduos que têm experiências, mas sim sujeitos que são constituídos pela experiência. Experiência nesta definição torna-se, então, não a origem de nossa explanação, não a evidência legitimadora (porque vista ou sentida) que fundamenta o que é conhecido, mas sim o que procuramos explicar, sobre o que o conhecimento é apresentado. Pensar sobre a experiência desse modo é historicizá-la, bem como historicizar as identidades que ela produz” (SCOTT, 1998, p. 304).

de deixar na sombra certos detalhes” (LEIRIS, 2003, p. 28). Lancei mão de livros, fotografias, pessoas e acontecimentos diversos, sem perder alguns fios de minhas intuições, necessidades, ilusões, vontades e crenças. Tudo isso emaranhado em demandas de pesquisa. Indiquei autores que, acredito, aproximam-se de minha maneira de sentir e pensar. Eles me acompanharão durante o trajeto a seguir. Alguns mais diretamente, outros menos. Daqui em diante, passo a traçar um caminho em direção à escuta de outras vozes encontradas na Educação Jovens e Adultos (EJA) em uma escola municipal de Itabirito-MG, demorando-me um pouco mais com uma delas.

### ***Estrutura da dissertação***

Este estudo volta-se para as experiências vividas por pessoas com idade de 50 anos ou mais frequentes na alfabetização da EJA. O objetivo é analisar os motivos da ausência ou baixa escolarização na infância, adolescência e em parte da vida adulta. Compreender como estas pessoas foram afetadas por esse processo durante suas vidas.

O capítulo 1 visita reflexões filosóficas e sociológicas sobre o tema da memória em dois momentos. O primeiro vinculado aos aspectos individuais do conservar e recordar e o segundo enfatizando caracteres coletivos da memória.

O capítulo 2 traça uma síntese das principais características da pesquisa qualitativa. Detém-se nos caminhos fornecidos pela história de vida e pela história oral de vida, recolhendo teorias e técnicas importantes ao estudo. Ainda neste capítulo são detalhados os procedimentos realizados na pesquisa.

O capítulo 3 apresenta um breve histórico da cidade de Itabirito e da escola onde foram encontradas as colaboradoras e os colaboradores da pesquisa. Esboça a situação da EJA no município e na escola.

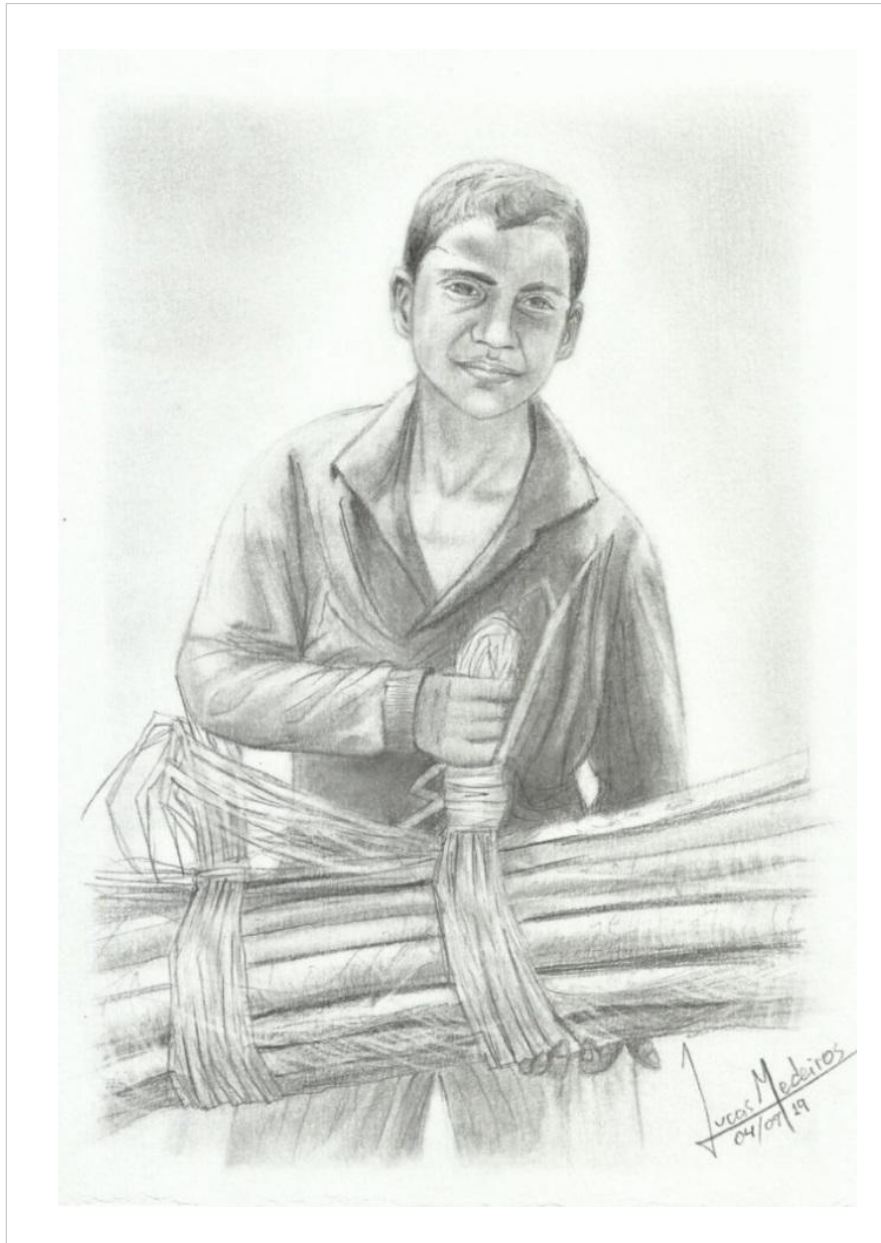
O capítulo 4 divide-se em quatro movimentos que vão desde a entrada na escola, a coleta de informações sobre o número de pessoas na faixa etária estipulada e a abordagem por meio de questionário. Apresenta percepções a partir de entrevistas exploratórias. Os materiais coletados no questionário e nas entrevistas, conjugados aos documentos escolares são decompostos, de modo a confirmar ou infirmar evidências.

O capítulo 5 apresenta a narrativa construída a partir de seções de entrevista realizadas com uma das colaboradoras da pesquisa. E reflexões sobre a trajetória por ela vivida ao lado de aspectos do itinerário das outras colaboradoras e colaboradores.

## **CAPÍTULO 1**

### **MEMÓRIA**

**Figura 1**– Lucas Medeiros. S/T. Grafite s/ papel, 2019.



Arquivo do pesquisador.

O desenho acima (**Figura 1**) foi feito a partir da imagem de um menino de 14 anos contida no estudo de Cassiano Rumin. Para compreender as condições de trabalho e os processos de adoecimento entre cortadores manuais de cana em Pacaembu-SP, este autor fez uso de fotografias e entrevistas observando que o trabalho na agricultura é geralmente realizado desde a infância. O que pode ser demonstrado por meio das recordações de um trabalhador de 63 anos, ouvidas por ele.

Quando eu saí de Pernambuco eu já trabalhava lá em usina de cana (...) de sete anos pra frente (...) já trabalhava em cana-de-açúcar. Meu pai trabalhava em uma cidade, ele era jardineiro, meu pai era jardineiro na cidade que nós morava. Ele era trabalhador da prefeitura. E eu e outro irmão mais novo nós ia pra usina carpi cana, corta cana (RUMIN, 2004, p. 67).

Guardadas as diferenças entre o objeto e a metodologia de pesquisa de Cassiano Rumin e os meus, ambos recolhemos memórias. Este capítulo tem por objetivo apresentar reflexões sobre o tema da memória, enfatizando características do conservar e do recordar. Estas ligadas aos aspectos individuais do processo de conhecimento. Uma virada nesse panorama desloca o tema para reflexões além do individual, concebendo a memória como uma reconstrução do passado a partir de quadros sociais<sup>17</sup>.

### 1.1 Conservar e recordar

Termos como conservação de sensações e reminiscências são fundamentais na teoria do conhecimento de Platão (428-7-347 a. C). Segundo este filósofo, aprendemos a ciência antes de nosso nascimento e depois de nascidos a perdemos. Com a ajuda dos sentidos “a recuperamos, justamente a mesma que possuíamos antes, a operação que chamamos **aprender**, não é um recuperar o que era nosso? E não falamos certo ao dizer que esta operação é um **recordar**?” (PLATÃO, apud MONDOLFO, s/d, p. 183-184. Grifos do segundo autor).

Para Aristóteles (384-322 a. C), discípulo de Platão, a memória<sup>18</sup> provê os homens de experiência, “pois as recordações repetidas da mesma coisa produzem o efeito duma única experiência”. Deve ser considerada, quanto à conservação e recordação de experiências, em

<sup>17</sup> Na apresentação do tema deste capítulo caminho basicamente sobre o texto do verbete *Memória* do dicionário filosófico de Nicola Abbagnano (2007).

<sup>18</sup> Aristóteles distingue sete formas ou graus de conhecimento: sensação, percepção, imaginação, memória, raciocínio e intuição. Para ele, ao contrário de Platão, nosso conhecimento vai sendo formado e enriquecido por acumulação das informações trazidas por todos os graus, de modo que, em lugar de uma ruptura entre o conhecimento sensível e o intelectual, Aristóteles estabelece uma continuidade entre eles. (CHAUÍ, 2000, p. 140).



seus aspectos físicos. Isto é, nas impressões que causam em nossa alma (*psyché*) produzindo as imagens das coisas que vemos. As imagens que se apresentam à memória são ao mesmo tempo “objeto por si mesmo” e “representação de alguma coisa”. Mas, ao contrário da conservação, o recordar supõe um movimento dedutivo: “quem recorda deduz que já escutou ou percebeu aquilo que lembra” numa “espécie de busca”. Somente o ser humano pode recordar e deduzir que “já escutou ou percebeu aquilo que lembra” (ARISTÓTELES, 1984, p. 11). Com esta reflexão o filósofo introduz um aspecto importante na questão da memória: “seu caráter ativo de deliberação ou escolha” (ABBAGNANO, 2007, p. 657).

Segundo Abbagnano (2007) os aspectos de conservação e recordação, observados por Platão e Aristóteles não mudaram ao largo da história do conceito de memória. No entanto, distintas posições foram tomadas em relação a estes. Para a psicologia antiga de tradição cristã a memória conserva ou é persistente nos conhecimentos do passado. Já as doutrinas filosóficas modernas, exceto em alguns casos, procuram enfatizar o fenômeno da recordação.

Exemplo de reflexões sobre a memória na tradição antiga cristã encontra-se em Santo Agostinho (354-430 d. C) que a concebe como garantia da duração, da continuidade da pessoa no tempo. De acordo com Agostinho (1997) imagens de todos os gêneros se encontram depositadas na memória e, como toda a atividade da mente, elas “aumentam, diminuem ou se transformam” a partir do que lhe foi dado pelos sentidos e daquilo que se conserva no esquecimento. Na memória o eu pode encontrar a si mesmo recordando o que realizou e sentiu. Nela também estão todos os conhecimentos recordados, “seja por experiência própria ou pelo testemunho alheio” (AGOSTINHO, 1997, p. 279).

A memória para Agostinho (1997) é tanto imaginativa, formada pelas imagens dos sentidos, quanto intelectual, correspondendo ao grau mais elevado de nossas lembranças visto que é a esta última que recorreremos para o conhecimento das coisas. Os sentidos só fornecem à memória noções imprecisas (da existência, da natureza e de seus atributos), mas não nos permitem inferir sobre o significado das coisas. Aprender as coisas que não atingimos pelos sentidos, que contemplamos interiormente sem imagens, significa recolher por meio do pensamento o que se apresenta esparso e desordenado na memória. E, assim, obrigá-lo a se reunir ordenados pela reflexão e se apresentarem “sem dificuldade à nossa reflexão” (AGOSTINHO, 1997, p. 282-283).

Entre os filósofos modernos encontramos casos em que se dá primazia à duração temporal da consciência fornecida por Agostinho, enfatizando a memória como conservação das atividades do espírito. Em Leibniz (1646-1716), “a memória se fundamenta em

impressões deixadas por fatos, de acordo com a intensidade ou a frequência das percepções anteriores” (LEIBNIZ, 2004, p. 86). A memória conserva integralmente essas impressões e as tornam presentes à consciência pela atividade do espírito. Em Henri Bergson (1859-1941), a “duração interior é a vida contínua de uma memória que prolonga o passado no presente” (BERGSON apud WORMS, 2000, p. 20)<sup>19</sup>. A memória sobrevive por meio de imagens passadas que se misturam constantemente à nossa percepção do presente, podendo até mesmo substituí-la. “Pois elas só se conservam para tornarem-se úteis: a todo instante completam a experiência presente enriquecendo-a com a experiência adquirida” (BERGSON, 1999, p. 69).

Bergson distingue três formas de memória: a memória pura, a memória hábito e a memória imediata. A memória pura é o registro do que acontece em nossa consciência individual. Tudo que é conservado inconscientemente e nos sobrevém utilmente quando precisamos. A memória hábito, mais ou menos inconsciente, atua através dos mecanismos de nosso corpo por repetição e reprodução automática. A memória imediata define o presente denso da duração, e faz com que a memória-pura e a memória-hábito se comuniquem “inscrevendo o passado puro na ação presente” (WORMS, 2000, p. 43)<sup>20</sup>. O ponto de partida de nossas recordações encontra-se no passado em estado virtual. Este será materializado em nossas percepções atuais até que se torne presente e atuante no “plano extremo de nossa consciência em que se desenha nosso corpo. Nesse estado virtual consiste a lembrança pura” (BERGSON, 1999, p. 280).

Segundo Abbagnano (2007) além dessas duas posições de conservação do passado, no pensamento filosófico moderno encontram-se concepções da memória como recordação, como algo que já foi sentido implicando um ato de reconhecimento contínuo. A memória apresenta a faculdade de reconhecer tanto as ideias reproduzidas quanto as coisas que elas representam, possuindo um caráter ativo. Pode à vontade escolher evocar recordações. No caso de Kant (1724-1804), a memória difere da imaginação reprodutiva<sup>21</sup> já que pode reproduzir voluntariamente a representação que a precede e neste sentido não se encontra presa à alma.

A memória, vista como recordação, foi ainda interpretada como inteligência, em Hegel (1770-1831), e como mecanismo associativo em Spinoza (1632-1677). Para Hegel (1770-1831), a memória é a exteriorização do pensamento, o qual acredita encontrar algo

---

<sup>19</sup> Tradução minha.

<sup>20</sup> Tradução minha.

<sup>21</sup> Imaginação reprodutiva é a “imaginação que toma suas imagens da percepção e da memória” (CHAUÍ, Marilena, 2000, p. 170). Os problemas enfrentados pelos filósofos até meados do século XIX se referem ao papel da imagem impressa na memória, e é neste sentido que podemos compreender aqui o uso do termo imaginação. Ele possui um sentido diferente daquele que entendemos por imaginação como fantasia (CHAUÍ, 1995, p. 34).

externo ao que é lembrado ou recordado. Na verdade, o que o pensamento encontra é a si mesmo, pois a coisa lembrada ou recordada é também pensamento. Segundo Spinoza, a memória nada mais é do que associações produzidas na mente segundo a ordem e as ligações estabelecidas entre as afeições do corpo humano. As ideias produzidas na memória são distintas daquelas que ocorrem no intelecto. Em direção semelhante Hume (1711-1776) propôs a existência de uma associação entre os pensamentos e as ideias do espírito, que na memória ou na imaginação aparecem sucessivamente com método e regularidade por meio de leis de semelhança, contiguidade e causalidade. Apenas “as duas primeiras foram empregadas pela psicologia associacionista para explicar os fenômenos psíquicos” (ABBAGNANO, 2007, p. 659).

As hipóteses associacionistas na explicação dos fenômenos da memória tiveram revisões importantes com o surgimento da Psicanálise e da Gestalt. Segundo Abbagnano (2007), estes dois campos de estudo reconheceram a importância do interesse e da vontade para a recordação, assim como da personalidade como um todo na revisão do que já foi visto no passado.

Para Kurt Koffka (1886-1941), um dos fundadores da Gestalt, explicar e compreender são formas idênticas em seus fundamentos de tratar os objetos do conhecimento. O que significa dizer que “uma conexão causal não é uma simples sequência de fatos registrados na memória como aquela que une um nome e um número de telefone, é uma conexão inteligível” (KOFFKA apud MERLEAU-PONTY, 1967, p. 178)<sup>22</sup>.

## 1.2 Reconstruir

Se as filosofias clássicas se dedicaram ao estudo da memória individual, o sociólogo Maurice Halbwachs (1877-1945) esforçou-se para conceder ao fenômeno mnemônico uma substância social. A teoria social da memória de Halbwachs caminha em direção diferente a do pensamento de seu contemporâneo Henri Bergson para quem qualquer concepção válida sobre a memória baseia-se no estudo do homem interior. O que pode ser compreendido sobre uma pessoa deve ser buscado na própria pessoa e não em fatos exteriores que tentem explicá-la. Muito menos pode ser expressa por meio de símbolos, pois não pode ser medido em relação a qualquer outra coisa. “Descrição, história e análise me deixam, pois, no relativo. Somente a coincidência com a própria pessoa me daria o absoluto” (BERGSON, 1974, p. 20).

---

<sup>22</sup> Tradução minha.

As considerações de Bergson sobre a retomada da duração como continuidade da memória que faz prolongar o passado no presente são fundamentais. E Também, como lembrado por Ecléa Bosi (1993), a distinção feita por ele entre memória-pura e memória-hábito, pois abrem caminhos para o enfrentamento do problema da socialização da memória. Embora isso, ele não tematizou questões sobre os sujeitos que lembram e “as relações entre estes e as coisas lembradas; como estão ausentes os nexos interpessoais, falta, a rigor, *um tratamento da memória como fenômeno social*” (BOSI, 1994, p. 54. Grifos da autora).

Halbwachs (2003) não irá estudar a memória como essência, mas nos quadros sociais em que esta se desenvolve. Ao contrário da ideia de que a memória se desenvolve do passado para o presente, ele dirá que é o presente do sujeito que desencadeia o trânsito da memória. Em grande número nossas lembranças provêm de situações presentes provocadas por outras pessoas.

Quando voltamos a encontrar um amigo de quem a vida nos separou, inicialmente temos de fazer algum esforço para retomar o contato com ele. Entretanto, assim que evocamos juntos diversas circunstâncias de que cada um de nós lembramos (e que não são as mesmas, embora relacionadas aos mesmos eventos), conseguimos pensar, nos recordar em comum, os fatos passados assumem importância maior e acreditamos revivê-los com maior intensidade, porque não estamos mais sós ao representa-los para nós (HALBWACHS, 2003, p. 29-30).

Contamos com o testemunho de outros, presentes ou não, para ancorar nossas lembranças. Estejam estes presentes ou não.

Segundo Halbwachs, uma semente de rememoração pode permanecer um dado abstrato, pode, ainda, formar-se em imagem e como tal permanecer ou, finalmente, pode tornar-se lembrança viva. Estes destinos dependem da ausência ou presença de outros que se constituem como grupos de referência. § O grupo de referência é um grupo do qual o indivíduo já fez parte e com o qual estabeleceu uma comunidade de pensamentos, identificou-se e con-fundiu seu passado. O grupo está presente para o indivíduo não necessariamente, ou mesmo fundamentalmente, pela sua presença física, mas pela possibilidade que o indivíduo tem de retomar os modos de pensamento e a experiência comum próprios do grupo. A vitalidade das relações sociais do grupo dá vitalidade às imagens, que constituem a lembrança. Portanto, a lembrança é sempre fruto de um processo coletivo e está sempre inserida num contexto social preciso (SCHIMIDT; MAHFOUD, 1993, p. 288).

Halbwachs sublinha ainda que nossas recordações não trazem do passado os eventos ocorridos tal qual teriam acontecido. Filtramos o passado de acordo com nossa situação presente. O adulto que mira sua infância, a reconstrói a partir dos materiais disponíveis em sua situação de vida atual. Nesse sentido não haveria uma identidade entre as imagens do passado e do presente.

Das diversas contribuições filosóficas e sociológicas podemos reter alguns pontos sobre o exposto. É possível acessarmos informações de experiências passadas através de nosso corpo como um todo. Isto pode ser feito de maneira involuntária ou por reflexão e escolha. O que é registrado e conservado em nossa memória, persiste ao nosso alcance diante das necessidades e solicitações que nos são feitas pelo mundo. Mesmo processos de esquecimento, índices dessa persistência, são fundamentais nos movimentos da memória. As associações que fazemos entre as informações e dados do vivido partem das formas que possuímos para conhecer: sensação, percepção, imaginação, intuição e reflexão. Por meio desses modos de conhecimento relacionamos o que se conserva na memória de maneira compreensível, isto é, de modo que fazem sentido. Nossas recordações possuem, sem dúvida, um caráter individual, somos testemunhas do que experienciamos. No entanto e ainda, nossas recordações enraízam-se em nossa existência social.

Voltando ao trabalho de Cassiano Rumin no início desse capítulo, podemos observar que na lembrança semeada por sua solicitação ao senhor de 63 anos faz-se notar a densidade do empreendimento da recordação do vivido. O trabalhador sexagenário reconstrói itinerários de trabalho no canavial desde a menoridade, revelando ações e espaços frequentados por seu grupo familiar. Este fragmento de lembrança contém um mundo de relações e contextos sociais que fazem valer o esforço da recordação. Ali estão um pai e seus dois filhos, duas crianças a “carpi e corta cana”. Em algum lugar em Pernambuco, cidade, conforme Furtado (1987), hegemonicamente constituída pela atividade açucareira e onde uns poucos possuem acesso a terra e aos meios de produção, enquanto a maioria da população, alocada no serviço do corte de cana em usinas e engenhos, “apresenta baixos indicadores sociais e econômicos” (FURTADO, 1987 apud ARAÚJO, J. L., 2018, p. 10). Aqui está um homem sexagenário, ainda sem qualificação, a cortar cana em São Paulo. Passado e presente em um fragmento de lembrança.

Como observado por Halbwachs e, também, por Walter Benjamim (1892-1940), não podemos colher o passado tal qual ele foi. Mas podemos, como este último sugere, nos apoderarmos “de uma lembrança tal como ela cintila num instante de perigo” (BENJAMIM, apud GAGNEBIN, 1998, p. 214)<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> Atualmente foram extintos órgãos imprescindíveis ao desenvolvimento social do Brasil, dentre eles a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, promotora de programas, ações e políticas de Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as relações Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos. Outros órgãos têm sido ameaçados, dentre eles podemos citar o CONAETI – Conselho Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil. (Disponível em: <http://www.fnpeti.org.br/noticia/2128-fnpeti-se-manifesta-contr-a-extincao-da-conaeti--comissao-nacional-de-erradicacao-do-trabalho-infantil.html>. Acesso: 3 mai. 2019).

## **CAPÍTULO 2**

### **CAMINHOS E DESVIOS**

Os métodos são os procedimentos usados pelos homens na tentativa de compreender ou explicar alguma coisa. A metodologia é o estudo dos métodos; proporciona teorias sobre o que os homens estão fazendo quando trabalham em seus estudos<sup>24</sup>.

Método é caminho indireto, é desvio. [...] Incansável, o pensamento começa sempre de novo, e volta sempre, minuciosamente, às próprias coisas. Esse fôlego infatigável é a mais autêntica forma de ser da contemplação. Pois ao considerar um mesmo objeto nos vários estratos de sua significação, ela recebe ao mesmo tempo um estímulo para o recomeço perpétuo e uma justificação para a intermitência do seu ritmo<sup>25</sup>.

O Progresso constrói estradas retas; mas as estradas tortuosas, sem o Progresso, são estradas da genialidade<sup>26</sup>.

---

<sup>24</sup> WRIGHT MILLS, 1965, p. 67.

<sup>25</sup> BENJAMIN, 1984, p. 50.

<sup>26</sup> BLAKE, 1984, P. 41

Esta pesquisa apoia-se em aspectos subjetivos da ação social (HAGUETTE, 1987). As pessoas não são investigadas “como se fossem peças anatômicas” (FREIRE, 1987, p. 50), e sim consideradas em seus “hábitos, necessidades, razões, vontades, ilusões e desejos” (THOMPSON, E. P., 1981, p. 59), elementos humanos e sociais com os quais agem e constroem a história.

Neste capítulo apresento uma síntese das características fundamentais de uma investigação qualitativa. Visito alguns percursos antropológicos e sociológicos a fim de compreender antecedentes do uso da história de vida e suas implicações em campos de estudos qualitativos como a história oral. Em seguida, trato da história oral enfocando fundamentos epistemológicos, tipologia de entrevistas e três tratamentos fundamentais a este estudo: transcrever, textualizar e transcriar. Por último, exponho os procedimentos metodológicos realizados na pesquisa.

## 2.1 A pesquisa qualitativa

Robert Bogdan e Sari Biklen entendem que a pesquisa qualitativa, de modo geral, reúne diversas estratégias investigativas com determinadas características compartilhadas que podem ser mais bem compreendidas através do desdobramento de certos aspectos fundamentais.

Para esses autores, os dois instrumentos mais importantes na abordagem e compreensão do mundo social na pesquisa qualitativa são a observação participante e a entrevista em profundidade. A observação participante introduz o investigador no mundo das pessoas que pretende estudar. A confiança no investigador é fundamental para o registro sistemático do que se ouve e observa. A entrevista em profundidade, não estruturada ou aberta, não diretiva ou entrevista flexível<sup>27</sup>, busca captar maiores detalhes sobre a situação estudada através de depoimentos. Questionários fechados são ausentes, mas pode-se fazer uso

---

<sup>27</sup> “Os autores de manuais têm dado destaque à entrevista estruturada no contexto da pesquisa por inquérito. Neste caso não há relação de longo prazo entre o investigador e o investigado. Assume-se que o entrevistador pode controlar a situação e dominar uma lista de questões que foram formuladas *antes* da entrevista e que, são *respondidas*, em vez de serem consideradas, reescritas, reordenadas, discutidas e analisadas. Em resumo, assume-se que o entrevistador tem poder sobre o respondente, a quem é conferido um papel subordinado neste contexto. [...] A entrevista estruturada é, portanto, apresentada como um esquema de colheita de dados envolvendo situações em que o entrevistador apenas coloca questões e recolhe respostas no âmbito de uma lista padronizada. Sociólogos como Oakley (1981) e Wakeford (1981) têm criticado este modelo, o qual, argumentam, coloca o entrevistador numa relação não natural com aqueles que são analisados. Certamente, poucos investigadores seguiram no terreno a abordagem estruturada preferindo usar um estilo de entrevista informal, não estruturada ou semiestruturada, o qual utiliza uma série de temas e tópicos em torno dos quais se constituem as questões no decurso da conversa. Esta estratégia, argumenta-se, dá aos informantes uma oportunidade para desenvolver as suas respostas fora de um formato estruturado. É a este estilo de entrevistas que me refiro quando falo “de entrevistas não estruturadas” [...]”. (BURGUESS, 2001, p. 111-112. Grifo do autor).



de questões pouco estruturadas. O mais típico é que o investigador seja o único recurso que permita às pessoas a expressão livre de suas opiniões. O extenso detalhamento dos estudos qualitativos o tendência a amostras pequenas. Chamamos história de vida o caso em que o estudo se limita a um único indivíduo, onde o interesse se volta para “a interpretação que determinada pessoa faz da sua própria vida” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 17).

A investigação qualitativa acontece no próprio ambiente de onde o investigador retira os dados a serem estudados e nele permanece longamente buscando esclarecer questões de seu interesse. Em uma intervenção mínima procura manter o caráter natural do contexto observado. O tratamento dado às questões surgidas vai depender dos interesses do investigador.

Com o propósito de descrever e não quantificar, a pesquisa qualitativa se vale de imagens ou palavras a fim de apresentar os resultados da investigação fundamentados no próprio material coletado. Estes podem ser: “transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos ou registros oficiais” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48). Procura-se não mutilar a identidade desse material.

De acordo com Menga Lüdke e Marli André, a ênfase no processo mais que nos resultados é outra característica da pesquisa qualitativa. O pesquisador se interessa pela manifestação de um problema investigado no desenrolar dos procedimentos e das “interações cotidianas”. O processo de análise de dados é indutivo, não havendo interesse em recolher dados ou provas para confirmar hipóteses prévias. As interpretações são construídas na composição dos dados, ao mesmo tempo em que o estudo esboçado vai emergindo no contexto pesquisado. Os assuntos são focados progressivamente, “o pesquisador vai precisando melhor esses focos à medida que o estudo se desenvolve” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12-13).

Por fim, a importância dada ao significado é vital nas abordagens qualitativas. Ecléa Bosi nos lembra que cada pessoa “vê a sua vida – ou procura vê-la – como uma configuração, com um sentido” (BOSI, E, 1993, p. 283). O interesse da investigação qualitativa são os diferentes significados que as ações e acontecimentos têm para os participantes, suas referências e valores levando em conta a intencionalidade de suas ações. O investigador faz uma tentativa de apreender as perspectivas e percepções dos participantes ao mesmo tempo em que busca interpretá-las.

### 2.1.1 Entrevista e narrativa: concepções para a pesquisa

A entrevista funciona como um “dispositivo narrativo” onde ocorre, em determinada situação, uma partilha de experiências entre aquele que solicita e aquele que conta sua história (DENZIN, 2001, p. 4). O material principal da entrevista é a narrativa, uma estruturação discursiva de acontecimentos e ações humanas, cuja leitura procura ser compreendida como uma aproximação e não como um espelho do real (HAGUETE, 1987).

A narrativa propicia análise e interpretação com fins específicos de conhecimento da realidade da pessoa que relata. Sua visão de mundo, manifestada em várias formas de ação e compartilhada com outros, “reflete sua *situação* no mundo” (FREIRE, 1974, p. 102. Grifo do autor). A história por ela contada se ancora no mundo cotidiano e/ou em algum segmento importante da realidade social em que esteja envolvida. Ao ser especificada a natureza das relações sociais observadas exploram-se as crenças expressas na narrativa biográfica sobre os fenômenos sociais. Deve-se, numa perspectiva histórica de eventos, dar atenção às significações apresentadas pela pessoa ao tempo dos acontecimentos por ela vividos. As ações pessoais contidas nas narrativas devem ser constantemente relacionadas à variação de contextos (MONTEAGUDO, s/d).

Vivências de teor individual (privado) ganham realidade através da fala. Quando “desprivatizadas e desindividualizadas” (ARENDT, 2007, p. 59), se apresentam no âmbito público dispendo o que é relevante para melhoria de um mundo comum.

Uma entrevista pode ser crítica e reflexiva, procurar converter a narrativa em textos críticos “acerca da comunidade, da raça, da identidade e da personalidade” (DENZIN, 2001, p. 6). O entrevistador pode olhar de maneira especial as histórias contadas no que elas representam o mundo e usá-las para criar textos que “imaginem novos mundos, mundos onde os seres humanos podem se voltar para o que desejam, serem livres de prejuízos, repressões e discriminação” (DENZIN, 2001, p. 19).

### 2.1.2 A História de vida: investigando a experiência do outro

No desenvolvimento da antropologia no século XIX e XX, a aproximação intensiva de culturas não europeias requereu mudanças na recolha de material biográfico a fim de conhecer a fundo como viviam os indivíduos dessas culturas. Como diz Eunice Durham, para o antropólogo Bronislaw Malinowski (1884-1942), que sistematizou formas de abordagem aos indivíduos no trabalho de campo, esta não foi uma tarefa fácil. Mostrou-se necessário um tipo de procedimento que lhe permitisse compreender o sentido da vida dos investigados. Daí sua insistência em que para se conhecer uma dada cultura (fazer etnografia), um investigador

deveria se afastar da convivência com sua cultura de origem e viver entre os nativos, aprendendo sua língua e participando de sua vida individual e social. Através desse relacionamento natural, o etnógrafo aprenderia a conhecer, adquirir familiaridade com os costumes e crenças com mais proveito do que “se ele fosse um informante pago e, frequentemente, desinteressado” (DURHAM, 1978, p. 4).

Compreender o sentido da vida exigiria não somente a coleta de dados concretos, mas uma observação participante, a qual não eliminaria o trabalho do pesquisador na coleta e sistematização dos dados.

A familiaridade com o nativo, a capacidade de participar do seu universo de referência constituem condições prévias para a investigação de caso produtiva, mas não eliminam o trabalho laborioso de coletar os dados de modo sistemático, de ordená-los, interpretá-los e integrá-los de modo adequado para recriar, sinteticamente, a totalidade vivida pelo nativo e apreendida pela intuição do pesquisador (DURHAM, 1978, p. 48).

Ganhar a confiança dos indivíduos investigados e participar de sua vida para que ele contasse algo de suas experiências de vida em comunidade parecia não ser o bastante para resolver questões da pesquisa de campo que surgiam entre os antropólogos. Sidney Mintz nos conta que o uso de histórias de vida no trabalho de campo etnográfico mereceu sérias restrições. Segundo Mintz o antropólogo Franz Boas (1858-1942)<sup>28</sup> entendia que as histórias de vida eram úteis ao trabalho de campo. Elas podiam indicar mudanças políticas, religiosas ou econômicas por meio de comportamentos peculiares, ou mesmo desviantes em uma dada cultura. Porém, ressaltava que registros autobiográficos não são confiáveis em virtude das peças que a memória nos prega e pelo fato de que seriam difíceis de recolher em variedade suficiente. Seriam, portanto, de valor limitado para os propósitos particulares da coleta e, no máximo, serviriam para “um estudo da perversão da verdade produzida pelo jogo da memória com o passado” (MINTZ, 1984, p. 46).

Mintz lembra ainda que a antropóloga Ruth Benedict (1887-1948), assistente de Franz Boas, reconheceu nas histórias de vida o valor em mostrar que as experiências vividas pelos homens, de modo compartilhado ou singular, incidem sobre eles no contexto cultural em que vivem. Este conhecimento pode nos ajudar a compreender uma dada cultura, já que esta interfere na vida dos homens que a portam. Em um caso individual podemos ver “o que é, vendo que assim aconteceu e deve ter acontecido” (MINTZ, 1984, p. 47).

---

<sup>28</sup> Franz Boas foi fundador da antropologia científica nos Estados Unidos e um dos primeiros a tecer relações entre a antropologia e a educação (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Sobre este assunto ver GUSMÃO apud VALENTE, 2003, p. 18.

Em *O crisântemo e a espada*<sup>29</sup> Ruth Benedict irá buscar o sentido da vida na sociedade japonesa. Este estudo, realizado em 1944, sem que a antropóloga saísse dos Estados Unidos em guerra com o Japão, é considerado exemplo de antropologia à distância (VOGEL, 2006)<sup>30</sup>. Seu trabalho não diferia muito do que já estava sendo realizado pelos cientistas sociais integrantes dos órgãos de informação e estudos estratégicos de guerra norte-americanos. Eles utilizavam, como os historiadores, de fontes escritas para compreender à distância a sociedade japonesa. Seguindo o mesmo caminho, a antropóloga, porém, introduz um elemento novo: a entrevista. Esta foi sua principal ferramenta de trabalho junto aos japoneses imigrados para os Estados Unidos. As conversas com seus informantes eram intensas.

Lembro-me de que alguns desses informantes me explicaram como se sentiam depois de conversar com ela dia após dia, na hora do almoço. Eles admiravam o rigor de suas perguntas, mas se assustavam com o compromisso de Benedict em aprofundar todos os aspectos relacionados aos seus sentimentos e experiências. Tinham a impressão de que ela queria ouvir sempre novamente, nos mínimos detalhes o que eles podiam lembrar. Recordavam da exaustão e do alívio que sentiam quando ela os deixava sair no final da refeição (VOGEL, 2006, p. 5).

Fora as entrevistas, Benedict leu abundante material sobre a cultura do Japão, assim como assistiu filmes escritos e produzidos nesse país. Recusando o uso de análises estatísticas como vinha sendo feito pelos outros cientistas sociais. Para ela

Num estudo desse tipo, alcança-se rapidamente o ponto onde o testemunho de grande número de informantes adicionais não mais proporciona validação. A questão de quem se curva para quem e quando não necessita de um estudo estatístico de todo o Japão; as circunstâncias aprovadas e costumeiras podem ser assinaladas quase que por qualquer um e após umas poucas confirmações não é necessário obter a mesma informação de um milhão de japoneses. O estudioso que está tentando desvendar os enfoques sobre os quais o Japão ergue o seu modo de vida tem uma tarefa bem mais difícil do que a validação estatística. A grande exigência que lhe é feita consiste em relatar como essas práticas e julgamentos aceitos tornam-se as lentes através das quais o japonês contempla a existência. Tem de expor a maneira como os seus enfoques afetam a perspectiva através da qual vêm a vida. [...] Ao procurar compreender outro país, é essencial o estudo qualitativo sistemático dos hábitos e convicções do seu povo, para que uma pesquisa possa realmente apresentar contribuições. Mediante cuidadosa amostragem, uma pesquisa pode revelar quantos são a favor ou contra o governo. Mas que nos revelará isto a respeito deles, a menos que saibamos quais sejam suas ideias a respeito do Estado? Somente assim podemos saber o que disputam as facções, nas ruas ou no Congresso (BENEDICT, 1972, p. 22-23).

Na tradição mais remota da antropologia e da sociologia eram desenvolvidos estudos de culturas autóctones distantes daquelas dos pesquisadores. Quando estes campos se tornam

---

<sup>29</sup> BENEDICT, 1972.

<sup>30</sup> Tradução minha.

disciplinas acadêmicas ocorre um interesse crescente pelo estudo da própria cultura. A história de vida, como técnica de investigação social em contextos urbanos, remonta aos trabalhos da chamada Escola de Chicago que, nas décadas de 1920 e 1930, contribuiu enormemente com o desenvolvimento dos métodos de investigação qualitativos. Howard Becker localiza a primeira publicação utilizando a história de vida no trabalho sociológico de dois expoentes da Escola de Chicago: William Isaac Thomas e Florian Znaniecki (BECKER, 1986). A pesquisa de campo desses dois autores (*The Polish Peasant in Europe and America*), publicada em 1927, “reuniu grande número de entrevistas e histórias de vida de pessoas que viviam na Polônia e das que haviam imigrado para os Estados Unidos” (BECKER, 1996, p. 179).

Uma das premissas fundamentais no trabalho dos pesquisadores de Chicago era a de que uma investigação deveria ser feita levando em conta o ponto de vista dos agentes no processo social investigado. A ela se liga indissolavelmente outra, a de que os indivíduos devem ser estudados em suas interações sociais. O que segundo Alain Coulon confluía para a prática de um tipo de sociologia que lançava mão de

técnicas particulares de pesquisa de campo”, utilizando “documentos pessoais, tais como autobiografias, a correspondência particular, os diários e os relatos feitos pelos próprios indivíduos de que tratava a pesquisa; por outro lado o trabalho de campo, que os pesquisadores de Chicago chamavam também de estudo de caso, baseados em diversas técnicas como a observação, a entrevista, o testemunho ou, ainda, o que foi chamado de observação participativa (COULON, 1995, p. 82).

Após a segunda guerra mundial a história de vida refluíu como método de pesquisa nas áreas humanas e sociais cedendo lugar aos estudos mais quantitativos. Mas o trabalho criativo e experimental com técnicas de abordagem às pessoas investigadas legado pela antropologia, a sociologia e outras ciências humanas e sociais terá um papel importante na constituição de campos qualitativos de investigação voltados para a construção de histórias de vida, como é o caso da História Oral. Frequentemente nas metodologias de pesquisa experimentadas (a observação participante, a entrevista, o uso de fontes orais, escritas e visuais diversas) as questões surgidas nos pesquisas de campo, que se não foram respondidas pelos cientistas sociais do passado continuam a ser colocadas, tanto para a afirmação da importância da história de vida para o conhecimento humano e para a sociedade em que as pessoas vivem, quanto para o desenvolvimento e a busca da qualidade de suas existências diante dos problemas individuais e coletivos enfrentados.

A história de vida como metodologia de investigação tem sido usada pela história oral como acesso às experiências vividas por personalidades do mundo político e outras destacadas no universo social e cultural brasileiro. Encontram-se também preocupações em destacar a visão social de pessoas comuns e de vozes invisibilizadas no cenário social. Nestes casos, o enfoque prioritário é dado à contextualização histórica das narrativas recolhidas.

### 2.1.3 A história oral: uma abordagem qualitativa da oralidade

Sem abdicar o caráter instruído, criterioso e feito com rigor, do saber feito na universidade, evocam-se os motivos da história oral. Nada melhor para sustentar os fins da história oral do que partir de reflexões sobre a motivação para sua prática. Segundo Philippe Joutard, há, originalmente, três motivos que impulsionam o fazer da história oral: 1 - Escuchar la voz de los excluidos; 2 - Sacar a la luz las realidades 'indescriptibles'; 3 - Dar testimonios de las situaciones de sufrimiento extremo<sup>31</sup>.

Em termos gerais, conforme Teresa Haguete, “tudo o que é oral, gravado e preservado pode ser considerado história oral” (HAGUETTE, 1984, p. 92). Entretanto o uso da oralidade não é uma característica exclusiva da história oral, outros estudos biográficos também a utilizam. A história oral tem na oralidade a primazia sobre outras fontes em suas investigações. No caso de uma investigação científica esse material destina-se a um uso público. O conteúdo da história oral, como técnica de coleta de dados, varia de acordo com os interesses e o campo disciplinar do investigador. Questões como a da memória, levantada como vimos por Franz Boas são de vital importância em sua epistemologia. A validade dos dados recolhidos, em uma interação pesquisador-pesquisado, procura ser trabalhada por meio da reunião de um conjunto de memórias recolhidas por meio de depoimentos diversos checados entre si.

As origens da história oral como prática acadêmica remontam, segundo José Carlos Sebe Bom Meihy, aos trabalhos desenvolvidos pela Escola de Chicago, entre 1918 e 1920, ao “elaborar regras capazes de dar status de credibilidade à ‘histórias de vidas’” (MEIHY, 1996, p. 97). Mas em termos de seu uso como conhecemos modernamente vincula-se ao trabalho desenvolvido por Allan Nevins em 1948 na Universidade de Colúmbia. A realização de um trabalho com a formulação e difusão de entrevistas foi possível graças às inovações tecnológicas que permitiram a gravação mecânica de experiências vividas pela voz dos entrevistados. Nevins voltou-se principalmente para as experiências de ex-combatentes, familiares e vítimas dos conflitos da Segunda Guerra. O relacionamento entre relatos passados

---

<sup>31</sup> MEIHY, 2006, p. 195.

e a necessidade de registro de experiências gravadas e transmitidas mecanicamente possibilitou uma difusão maior de informações “e serviu de base para o sentido da história oral, que então, para diferenciá-la de outras práticas da oralidade, ganhou o adjetivo ‘moderna’” (MEIHY, 1996, p. 89).

A história oral procura localizar e compreender experiências vividas através do registro e análise da oralidade. A entrevista é o meio privilegiado para a captação dessas experiências, os depoimentos recolhidos sob a forma narrativa são a sua fonte principal. Definido o problema, o objeto de pesquisa e a escolha da história oral como referência metodológica seguem a definição do quadro dos entrevistados e os procedimentos para coleta, transcrição e análise dos dados. Na história oral observam-se modalidades diferentes de entrevista como a história oral temática, a história oral de vida e a de tradição oral (MEIHY, 1996; 2008).

Convém lembrar que “no caso das diversas pesquisas de história oral, que utilizam entrevistas, sobretudo entrevistas de história de vida, é óbvio que o que se recolhe são memórias individuais, ou, se for o caso de entrevistas de grupo, memórias mais coletivas” (POLLAK, 1992, p. 201). Será por meio das narrativas orais, isto é, de uma estruturação verbalizada e com encadeamentos temporais, que os aspectos do passado poderão ser analisados. O que cada indivíduo encadeia narrativamente são relações entre a sua consciência e o mundo, o que ele viu, sentiu, viveu, experimentou. “Sendo um traço de união entre o que foi e o que será, é antes de tudo memória” (BOSI, E., 1993, p.280). Para Demartini (2013) o estudo de memórias exige do pesquisador “envolvimento e questionamento contínuo”, inclusive do referencial teórico de que se vale e da “própria forma como se faz ciência” (DEMARTINI, 2013, p. 233). Embora a memória seja um suporte da narrativa, ela não deve ser confundida com história oral em si (MEIHY, 1996).

A respeito do quadro de entrevistados Verena Alberti considera que ele implica a escolha e a quantidade de pessoas relacionadas à posição no grupo a qual pertence e ao significado de suas experiências. A seleção deve eleger entrevistados que “participaram, viveram, presenciaram ou se inteiraram de ocorrências ou situações ligadas ao tema e que possam fornecer depoimentos significativos” (ALBERTI, 2004, p. 31-32). O número de pessoas a serem entrevistadas deve corresponder ao desenvolvimento da pesquisa de campo estabelecendo a quantidade de entrevistas necessárias e aquelas significativas para a pesquisa. Deve-se buscar a articulação dos depoimentos entre si. Um único depoimento pode ser de extrema importância, entretanto só adquire significado quando puder ser coligido com outras fontes relevantes. Em história oral, estas outras fontes são preferencialmente as entrevistas

(ALBERTI, 2004). O esperado é que o próprio pesquisador realize as entrevistas, assim como seja ele o intérprete (BOSI, E., 1993).

Alberti (2004) classifica as entrevistas em temáticas ou história de vida. Meihy (1996, 2008) de acordo com o que ele chama de modalidades da história oral: história oral de vida, história oral temática e tradição oral. Entendemos que esta concepção abarca a anterior e introduz variações que enriquecem ainda mais os tipos de entrevista em história oral.

Para Meihy (2008), a história oral de vida carrega na definição do termo outro gênero de captação de experiências vivenciadas: a história de vida. Mas existe uma diferença fundamental para os oralistas entre os dois. A história oral de vida supõe o contato direto com a oralidade e o diálogo como formas de captação da memória e das situações no contexto de estudo. A história de vida nem sempre se vale do registro de voz através da entrevista, pode pelo contrário deste prescindir e trabalhar com outros documentos convencionais. A entrevista livre ou, no máximo, estímulos fornecidos pelo colaborador são exclusivas na história oral de vida.

Falamos em entrevista livre não significa que haja ausência de argumentos na abordagem aos entrevistados, mas que se deve procurar dar a maior liberdade possível a eles de narrar suas experiências pessoais. Neste caso, como sugere Meihy (2008), que as questões dirigidas às pessoas sejam formuladas de forma ampla e em grandes blocos indicando acontecimentos marcantes na experiência vivida. Devem ser menos pontuais e mais como estímulos à continuidade da narrativa. O foco na experiência vivida perseguido pela história oral de vida não está na busca de uma verdade e sim na versão do narrador que pode mostrar ou esconder situações e pessoas.

A história oral temática é mais objetiva. Opera recortes em assuntos específicos de acordo com entrevistas organizadas, planejadas e atentas a cumprir um fim. Desse modo, questionários podem ser utilizados de forma direta e indutiva ou indireta e dedutiva. No primeiro caso a entrevista segue o tema em causa. No segundo, mais complexo, as questões procuradas devem seguir uma ordem de importância, inscrevendo os principais tópicos na análise dos colaboradores. O texto produzido em entrevistas temáticas deve ser o mais literal possível. Isto é, “o mais próximo da fala emitida” (MEIHY, 2008, p. 148).

Na tradição oral são importantes as visões de mundo e sua transmissão oral por grupos ágrafos, ou sem história escrita. O transcendente miticamente fundamentado é objeto da tradição oral. Esta modalidade da história oral exige imersão e observação profundas em comunidades para recolher por meio de entrevistas questões do passado manifestadas na transmissão intergeracional e na relação entre indivíduos. A entrevista só deve ocorrer após



convívio com o grupo estudado, o levantamento e a descrição de hábitos grupais visto que o interesse primeiro é a visão que os narradores possuem de seu contexto social.

O caráter coletivo das narrações é fundamental nas entrevistas de tradição oral. Este permite a apreensão dos processos de transmissão oral que sofrem poucas variações de uma geração para outra, o que possibilita ao entrevistador identificar as lógicas do grupo. A análise de rituais, calendários, cancionários, cerimônias pode ser questionada quanto a sua resistência ao tempo, que define a tradição, mas jamais em suas variações. A oralidade marca a preservação das tradições e mantém sua continuidade. As sociedades modernas apresentam nas tradições orais releituras e práticas orais em série (orações, músicas e outros rituais), as quais, embora permanentes, abrem-se a mudanças periféricas. As entrevistas em tradição oral devem ser transcritas literalmente, “sem alterações, com os erros e acertos vernaculares, sem mudanças que não sejam as ditadas pelos narradores. Os trajetos da fala, as repetições, irregularidades, tudo, faz parte do registro” (MEIHY, 2008).

Para Alberti (2004), o tipo história de vida e o tipo temático podem ser trabalhados conjuntamente em uma pesquisa. O primeiro demanda um tempo mais longo, mas nada impede que seja utilizado com alguma pessoa especialmente representativa. O segundo pode ser trabalhado ao seu lado com outros “atores e/ou testemunhas” (ALBERTI, 2004, p. 29). Esse procedimento dependerá dos objetivos perseguidos.

#### 2.1.4 A história oral de vida e a narrativa biográfica

Dentro das tipologias de entrevista listadas por Meihy (1996, 2008), interessa-nos a história oral de vida em sua modalidade narrativa biográfica como recurso de acesso a uma das pessoas colaboradoras da pesquisa. Na história oral de vida, como já vista dá-se importância às versões da pessoa que narra, sem que se questionem verdades ou falsidades. Meihy (1996) aponta a narrativa biográfica como uma variação da história oral de vida onde o sentido da subjetividade do narrador ganha outro encaminhamento. Na história oral de vida é dada importância fundamental ao sentido moral da experiência pessoal onde a intervenção do entrevistador é reduzida ao mínimo. Na narrativa biográfica procede-se a uma preocupação com o alinhamento dos fatos, isto é, cuida-se de um “roteiro cronológico e factual das pessoas, além de dar atenção às particularidades que remetem a acontecimentos materiais e concretos julgados importantes” (MEIHY, 1996, p. 133). Neste caso, a intervenção do entrevistador se torna mais presente e ativa sem prescindir da discricção necessária. O interesse dessa investigação é dar atenção a acontecimentos na vida das pessoas abordadas, emaranhadas em seus processos de escolarização. Embora se utilize de outras fontes, o que se

persegue é a voz das pessoas com idade de 50 anos ou mais das camadas populares, presentes em turmas de alfabetização da EJA. Sublinhamos que, por meio de procedimentos da história de vida e da história oral, estamos pouco interessados nas querelas acadêmicas sobre o dar voz aos excluídos. Como já dito por Sidney Mintz, apesar de todos os erros que cometemos é melhor perseguir o empreendimento de “dar voz” às pessoas do que deixar que permaneçam mudas (MINTZ, 1984, p. 55)<sup>32</sup>.

### 2.1.5 Transcrição, textualização e transcrição

Realizada a entrevista de história oral de vida, apresentam-se três procedimentos interligados de tratamento da narrativa recolhida: a transcrição, a textualização e a transcrição.

Na transcrição o depoimento gravado é reproduzido integralmente, contemplando tudo o que foi captado pelo gravador na fala do entrevistador e do colaborador da pesquisa.

A textualização permite que a entrevista seja articulada na forma de um texto mais claro, omitindo-se a fala do entrevistador, trabalhando questões gramaticais e linguísticas. Deve-se atentar para o fato de que estes procedimentos não são a finalidade fundamental da textualização, mas com eles busca-se tornar a narrativa mais clara em direção a uma apresentação possível dos sentidos expressos pelo colaborador.

Na transcrição essa busca de maior clareza radicaliza-se em um tratamento literário dado à textualização. O material recolhido é ordenado criativamente, de modo a tornar clara e fluída a exposição da narrativa e perseguir “a lógica discursiva, a moral da história, o sentido ontológico da experiência” (MEIHY, 2008, p. 147).

Em todas estas fases do trabalho com a entrevista de história oral de vida (e de todos os seus tipos de entrevista) o papel do entrevistado é redimensionado. Para Holanda (2007), de acordo com o estabelecido por Meihy, o conceito de colaborador reposiciona o lugar do entrevistado, sendo este não mais visto como mero informante, ator social ou objeto de pesquisa, ele “passa a ser a pessoa que aceitará ser entrevistada, ocupando papel preponderante na pesquisa, interferindo na feitura do texto em todos os seus estágios”

---

<sup>32</sup> O antropólogo Sidney Mintz manteve um vínculo de amizade com um trabalhador no canavial em Porto Rico, o qual foi também seu informante. Este relacionamento gerou o livro *Worker in the cane – a puerto rican life Story*, publicado na década de 1960. A fala que sugeriu nosso argumento encontra-se no seguinte trecho: “Se devemos supor que, *por definição* [grifo do autor], a Antropologia é “cria” da opressão colonial, então, projetos como os que eu e Taso empreendemos esconderão inevitavelmente mais do que revelarão aquela opressão. Mas se alguém estiver preparado para a possibilidade de que a Antropologia tome parte na documentação daquilo que o Ocidente fez a outras sociedades, dar, assim, “voz” a pessoas como Taso - mesmo se, por nossos erros, deformamos ou distorcemos aquela voz - é melhor do que mantê-las mudas” (MINTZ, 1984, p. 55).

(HOLANDA, 2007, p. 16). Essa noção supõe ainda que o colaborador seja reconhecido, junto com o pesquisador, como produtor do texto.

#### 2.1.6 Procedimentos de pesquisa

Entre março e abril de 2018 procurei levantar o número de pessoas na faixa etária dos 50 anos e acima, matriculadas nas turmas de alfabetização de EJA na escola escolhida para a pesquisa. Esta contabilização estendeu-se ao segundo semestre devido ao acréscimo de novas matrículas. A amostra permitiu-me traçar um perfil das pessoas abordadas quanto à idade e fluxo escolar, obtendo resultados a respeito do desenvolvimento da EJA na escola. Quanto a esse momento quantitativo, lembro Maria Isaura de Queiroz: uma investigação de ênfase qualitativa, como no caso das histórias de vida, pode se encontrar tranquilamente ao lado de “técnicas quantitativas como a da amostragem, desde que cada uma delas seja aplicada a um momento específico da pesquisa” (QUEIROZ, 1991, p. 20).

Após a sondagem anterior, em setembro de 2018, apliquei um questionário às nove pessoas que se apresentaram disponíveis. O questionário abrangeu dados pessoais e questões abertas sobre os estudos anteriores, anos de ausência escolar, o porquê do retorno à escola e escolarização dos pais.

Finda essas duas fases, cumpri sete entrevistas individuais exploratórias visando aprofundar temas evidenciados nas respostas ao questionário. Em dois casos as entrevistas foram realizadas mediante anotação escrita. A solicitação *Conte-me sua história de vida desde seu primeiro contato escolar. Onde estudou, como foi essa etapa na sua vida, e quais motivos o (a) levaram a se afastar da escola*, guiou as entrevistas. Procurei seguir um roteiro cronológico e factual, dando atenção aos temas evidenciados no questionário: experiências em contato com os pais, os motivos de uma escolarização precária ou inexistente na infância, assim como aspectos da vida adulta relacionados ao processo de escolarização. Os resultados das entrevistas, após a transcrição e textualização do material obtido em áudio e manuscrito, são apresentados a partir de extratos enfocando os temas citados.

O conjunto de entrevistas realizadas com a pessoa selecionada em colaboração mais demorada procurou privilegiar a integridade de suas recordações sem deixar de pontuar os temas privilegiados nas entrevistas exploratórias.

Ao longo da dissertação faço uso de imagens, uma fotografia e desenhos. A ideia do uso desses elementos surgiu a partir dos depoimentos recolhidos. As imagens pontuam trajetórias e vivências históricas similares às aquelas que se apresentam nos relatos recolhidos<sup>33</sup>.

---

<sup>33</sup> “[...] o passado nunca volta como era, na repetição de um pseudo-idêntico. Ao ressurgir no presente, ele se mostra como sendo, ao mesmo tempo, irremediavelmente perdido enquanto passado, mas também como transformado por este seu ressurgir: o passado é outro e, no entanto, semelhante a si mesmo. Por isso a sua imagem não é simples cópia, reprodução do mesmo. É uma imagem dialética, como a chama Benjamin. Dialética porque junta o passado e o presente numa intensidade temporal diferente de ambos, neste seu ressurgir, não é repetição de si mesmo; tampouco pode o presente, nesta relação de interpelação do passado, continuar igual a si mesmo. Ambos continuam a ser passado e presente, mas, no entanto, diferentes de si mesmos na imagem fugitiva que, ao reuni-los, indica a possibilidade de sua redenção” (GAGNEBIN, 1992, p. 47).

## **CAPÍTULO 3**

### **LUGARES**

**Figura 2** – Alex Henrique. Fachada do Ginásio Guilherme Gonçalves, década de 1950. Grafite s/papel, 2019.



Arquivo do pesquisador.

### 3.1 Itabirito

De acordo com Carlos Magno Guimarães, as origens de Itabirito remontam ao arraial de Nossa Senhora da Boa Viagem de Itaubira, uma das regiões de descoberta do ouro nas Minas Gerais em fins do século XVII. Sua ocupação e povoamento, como em outras regiões da colônia, na primeira metade do século XVII, demandou a expulsão de tribos indígenas que habitavam seus arredores<sup>34</sup>. A designação Itabirito, de origem tupi-guarani (ita: pedra, penedo, rocha, metal; byra: elevado, levantado, erguido, cume, ponta) remonta ao século XIX. “Os itabiritos são formações ferríferas de rochas metamórficas e oxidadas, constituídas principalmente de quartzo e óxidos de ferro, muito abundantes naquelas paragens”. Aos pés do Pico de Itabirito, “originou-se o arraial de N. S. da Boa Viagem de Itabira” (GUIMARÃES, 2010, p. 27).

O arraial, em princípios do setecentos, viveu o auge da exploração mineral, quando as jazidas de aluvião forneciam o ouro sem a necessidade de técnicas e tecnologias de grande custo. A escassez desse mineral fomentou e promoveu o desenvolvimento técnico e tecnológico das artes de minerar na Colônia. Exigia grandes investimentos, somente podendo ser realizado por ricos mineradores. A exploração de antigos e novos veios de minério empregava a mão de obra escrava, posteriormente passando a usar maquinários movidos a água e a tração animal. O que ocasionou “o deslocamento da população de livres, forros e pequenos exploradores para outras paragens em busca de novas condições de vida” (GUIMARÃES, 2010, p. 35).

No desenvolvimento do processo de descoberta do ouro e povoamento, alavancados pela colonização das Minas Gerais, inúmeros povoados e arraiais foram surgindo no Vale do Rio das Velhas. Muitos, como o povoado de Nossa Senhora da Boa Viagem (Itabirito),

com o passar dos anos, acabaram se consolidando como sedes civil e religiosa: Vila Rica (Ouro Preto); Ribeirão de Nossa Senhora do Carmo (Mariana); Vila Real de Nossa Senhora da Conceição do Sabará (Sabará); Nossa Senhora do Pilar das Congonhas do Sabará (Nova Lima); Nossa Senhora da Conceição de Congonhas do Campo (Congonhas); Santo Antônio do Rio Acima (Rio Acima), Nossa Senhora da Piedade do Paraopeba (Brumadinho), dentre outros” (GUIMARÃES, 2010, p. 28).

Com as descobertas iniciais e a necessidade de controle administrativo sobre as riquezas da região foram criadas pela Coroa a Capitania de São Paulo e Minas Gerais (1709) desmembrada da Capitania do Rio de Janeiro. Estas mais tarde (1720), devido às disputas pela exploração mineral tornaram-se independentes. Apesar da relevância da mineração no

---

<sup>34</sup> O resultado destas ‘ações colonizadoras’ corresponde, de modo geral, ao extermínio, escravização, miscigenação e/ou expulsão dos ameríndios para outras regiões que não aquelas de sua ocupação original. (GUIMARÃES, 2010, p. 27).

contexto econômico, a sociedade mineira colonial era diversificada. Não estavam ausentes atividades de agricultura, pecuária, comércio, artesanato e construção civil. Atividades estas que, sobremaneira realizadas pelo trabalho escravo, principalmente nas grandes fazendas, eram importantes para o andamento da mineração e o surgimento dos núcleos urbanos que começavam a surgir com “a fixação dos colonos no território das Minas Gerais” (GUIMARÃES, 2010, p. 31).

Foi no contexto das ocupações territoriais em Minas Gerais, a criação de fazendas e igrejas que o povoado de Nossa Senhora da Boa Viagem de Itabira desenvolveu-se enormemente. Em 1725 foi elevada “por carta régia de D. João VI, o povoado foi elevado à condição de distrito de Vila Rica. E mais tarde foi criada a freguesia de novo nome, Nossa Senhora da Boa Viagem de Itabira do Campo, em 3 de abril de 1745” (GUIMARÃES, 2010, p. 32).

A decadência das antigas lavras e a limitação das técnicas minerárias até então empregadas pela maioria dos mineiros propiciou a concentração fundiária e a produção de minérios na região. O que viria contribuir com a vinda de empresas estrangeiras para a região de Itabira do Campo, munidos de novas “novas técnicas e, assim, explorar as riquezas ainda existentes naquelas paragens” (GUIMARÃES, 2010, p. 40).

Em 1884, o desabamento da mina de Cata Branca que vinha sendo explorada pela empresa estrangeira *Brazilian Company* soterrou dezenas de trabalhadores. Este ocorrido transferiu maquinários, escravos e atividades de extração para a região de Nova Lima, causando um grande impacto no desenvolvimento de Itabira do Campo (GUIMARÃES, 2010).

Entre fins do século XIX e princípio do XX, a extração de ferro em Itabira do Campo entrou em sua fase industrial. A região foi revalorizada e fomentou o interesse de novas empresas mineradoras com tecnologias avançadas de extração mineral ao longo do século XX. Concorreu para o aquecimento industrial da região a presença da estação ferroviária inaugurada em 1887 que integrou a localidade a uma rede de escoamento de mercadorias e estimulou a constituição de novos empreendimentos, como a Usina Esperança<sup>35</sup>, inaugurada em 1888. E, também, a abertura de outros empreendimentos, a exemplo da fábrica de Companhia Industrial Itabira do Campo (CIIC)<sup>36</sup> em 1892, do Curtume Santa Luzia em 1896.

---

<sup>35</sup> Considerada “o primeiro alto forno da fase moderna da siderurgia nacional” (ALFONSO-GOLDFARB; NASCIMENTO; FERRAZ, 1993, p. 7).

<sup>36</sup> Para se ter uma ideia do processo de industrialização desenvolvido em Itabira do Campo, a CIIC figura entre as 29 fábricas de tecido instaladas em Minas Gerais entre 1872 e 1900. Em 1896 contava com 100 teares, número expressivo entre aquelas que possuíam maior número do maquinário. (Cf. VAZ, 1977, p. 108-109).



Com o crescimento da população a paisagem urbana colonial cedeu espaço para a paisagem industrial. As transformações econômicas impulsionaram a emancipação municipal realizada em 7 de setembro de 1923 (COLEÇÃO ITABIRITO DIGITAL)<sup>37</sup>. Desde 1938 o município compõe-se do distrito Sede e dos distritos de “Acuruí (antiga freguesia de Rio das Pedras), São Gonçalo do Bação e São Gonçalo do Monte” (MOURA, 2007, p.31).

Ainda na primeira metade do século XX, Itabirito viu a criação de outra fábrica de tecidos, a Companhia Itabirito Industrial (CII)<sup>38</sup> em 1926 e de seu primeiro grupo escolar (Grupo Escolar Raul Soares) em 1927. Ainda na primeira metade do século XX, viria a ser criado um ginásio a fim de suprir a carência de ensino secundário oficial na cidade (SILVA, 1996).

### 3.2 O Centro Educacional Municipal de Itabirito e a EJA

O prédio do antigo ginásio situado à Rua Henrique Michel no centro de Itabirito, foi fundado na década de 1940. Sofreu algumas alterações institucionais até abrigar a escola atual.

Com a Escola Comercial Monsenhor Messias, iniciam-se em 1942 as primeiras atividades de ensino. Seguida da Escola Normal Darcy Vargas em 1947. Duas unidades funcionando em prédios contíguos<sup>39</sup>. Em 1949, as edificações foram compradas pelo professor Alcides Rodrigues Pereira, abrangendo o ensino técnico e normal e acrescentada do ensino de 1º grau (5ª a 8ª série) no Ginásio Guilherme Gonçalves (GGG). As três unidades de ensino, agora com o nome Educandário São Geraldo formavam uma escola particular que funcionava, também em regime de internato. O educandário veio a servir “à mocidade local e a de diferentes regiões de Minas e até outros estados” (SILVA, 1996, p. 82).

O antigo GGG, atendendo ao ensino de 1º grau (5ª a 8ª série) passa a identificar-se como Escola Guilherme Gonçalves em 1982. No mesmo ano, a Escola Técnica Monsenhor

---

Segundo Silva (1996) a CIIC, “foi o único incremento da vida local desde que se fundou sobrevinda àquele longo período de decadência de pós-Cata Branca, até que se demonstrasse, por sua prosperidade, consequente estímulo a novos investimentos, salvando, assim, Itabira do Campo, da inércia, do desemprego e do desajustamento das camadas inferiores do seu pequeno e pobre meio”. (SILVA, 1996, p. 105).

<sup>37</sup> O município de Itabirito é composto atualmente pelos seguintes distritos: São Gonçalo do Bação, São Gonçalo do Monte e Acuruí (antigo Rio das Pedras). E também pelas comunidades: Barrinha, Bonsucesso, Bota, Cabral, Cachoeirinha, Calado, Capanema, Córrego do Bação, Grotta da Mina, Jaguará, Macedo, Mata, Medeiros, Palmital, Perobas, Pico, Ribeirão do Eixo, Saboeiro e Teixeiras. (Prefeitura de Itabirito. Disponível em: <http://www.itabirito.mg.gov.br/descubra-itabirito/dados-geograficos/>. Acesso: 03 de setembro de 2019).

<sup>38</sup> As duas fábricas mencionadas são respectivamente também conhecidas pela população de Itabirito como Fábrica Velha e Fábrica Nova.

<sup>39</sup> O funcionamento da Escola Comercial Monsenhor Messias foi autorizado pelo Governo do Estado de Minas Gerais em 1942 (Decreto Nº 297/42), sendo reconhecido em 1951 (Decreto 668/51). O Governo do Estado autorizou em 1944 o funcionamento da Escola Normal Darcy Vargas, de 1º Grau (Decreto Nº 2.134), reconhecido em 1947 (Decreto Nº 2.417). (Fonte: Arquivo da Secretaria Escolar do CEMI).

Messias, que oferecia o ensino de 1º grau (5ª a 8ª série) e a Habilitação Profissional de Técnico em Contabilidade passa a designar-se Colégio Monsenhor Messias oferecendo o 1º e o 2º graus. Em 1985 essas três unidades de ensino fundiram-se passando a atender somente com o nome de Educandário São Geraldo. No ano de 1994, o educandário “foi adquirido pela Prefeitura Municipal e, a partir de 1996, já reformado e ampliado, passou a se chamar Centro Educacional de Itabirito Professor Alcides Rodrigues Pereira” – CEI (SILVA, 1996, p. 82. Nota dos editores). Somente em 2003 foi autorizada a mudança do nome da escola cuja denominação legal ainda era Educandário São Geraldo. A partir desse ano ela fica legalmente reconhecida como Centro Educacional Municipal de Itabirito – Professor Alcides Rodrigues Pereira (CEMI), oferecendo o ensino de 1º grau (5ª a 8ª série). Em 2007 a escola agregou a modalidade EJA.

Desde 2015 o prédio passa por reformas em sua estrutura. As atividades educacionais do CEMI foram transferidas para outro prédio situado em bairro afastado do centro. Continua atendendo estudantes no período matutino e vespertino (anos finais do Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano) e noturno (alfabetização, anos iniciais; e anos finais de EJA).

O CEMI foi a primeira escola em Itabirito a funcionar com a modalidade EJA (6º ao 9º ano). No entanto a Escola Municipal José Ferreira Bastos – EMJFB já vinha oferecendo curso de alfabetização de adultos desde o final da década de 1990, o que pode ser confirmado por meio de uma leitura dos documentos a seguir:

**PORTARIA nº 1389/97.** MG-22-10-97. Pg. 02-col. 01 (anotação no documento). Nos termos das resoluções SEE nºs 7673, publicado aos 11 de abril de 1995 e 7975, publicados aos 25 de abril de 1997, do § 5º do artigo 8º da Resolução CEE nº 386, publicada aos 28 de maio de 1991, dos artigos 2º e 4º da Resolução SEE nº 6885, publicada aos 25 de julho de 1991, fica autorizado, pelo prazo de 04 (quatro) anos, o funcionamento do Curso Regular de Suplência de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental na Escola Municipal José Ferreira Bastos, de Ensino Fundamental (1ª à 8ª série), situada na Rua Afonso de Moura Castro, nº 225, Bairro Bela Vista, no Município de Itabirito. Fonte: arquivo da secretaria da EMJFB. (Fonte: Secretaria Escolar da EMJFB).

**PORTARIA nº 474/2003.** MG. 03-05-2003. Pg. 04 – col. 02 (anotação no documento). Nos termos do artigo 1º da resolução SEE nº 170, de 29.01.2002; dos artigos 2º e 4º da Resolução SEE nº 6885, de 27.07.91, fica autorizado, pelo prazo de 04 (quatro) anos, o funcionamento do Curso de Educação de Jovens e Adultos – ensino fundamental (1ª a 4ª séries), na Escola Municipal José Ferreira Bastos, de Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries), situada na R. Coronel Afonso de Moura Castro, 225, B. Bela Vista em Itabirito. Fonte: arquivo da secretaria da EMJFB. (Fonte: Secretaria Escolar da EMJFB)

O quadro abaixo, elaborado a partir de documentos fornecidos pela Secretaria de Educação da Prefeitura de Itabirito no período de 1990 a 2013 demonstra a presença da

alfabetização de adultos na EMJFB antes de sua existência no CEMI. Além disso, nos oferece uma amostra do movimento do ensino para jovens e adultos no município num espaço de onze anos<sup>40</sup>.

**Quadro 1** – Educação de jovens e adultos em Itabirito, 1999-2009<sup>41</sup>.

Escolas/Telecurso	ENSINO/PROJETOS/Nº DE ALUNOS										
	Anos letivos										
	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
1. EEEQJ	-	-	-	PCC 122	-	-	-	-	-	-	172
2. EEPT	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-
3. EEDRS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	101
4. EEIC	-	-	-	-	-	-	-	-	-	105	476
5. EEHM	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	89
6. EMGHF	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7. EMMSO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
8. EMLQ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9. EMNDM	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
10. EMJFB	S 7	S 136	S 108	S 90	S 104	S 94	S 78	S 71	EJA 63	EJA 75	EJA 86
11. CEMI	-	-	-	-	-	-	-	-	EJA 56	EJA 96	EJA 123
12. EM Rs.	S 2	S 30	S 19	S 20	S 5	-	-	-	-	-	-
13. TC 1º G	-	-	-	-	-	-	-	-	S 330 <sup>42</sup>	S 191	S 121
14. TC 2º G	-	-	-	-	-	-	-	-	S 329	S 226	S 157

**Fonte:** Cópias de documentos cedidas pela Secretaria de Educação de Itabirito (gestão 1990-2013).

De 1999 a 2006, o município ofereceu na EMJFB curso de alfabetização de jovens e adultos. Ou seja, empreendeu, em parte, nesse período, um movimento de educação para essa população. Em 2007 inicia-se o ensino da modalidade EJA em nível fundamental (6º ao 9º ano) no CEMI. A partir de 2008 na EEIC. Nas outras escolas em que aparece o número de alunos não houve confirmação se estes correspondem a turmas de EJA ou de projetos de aceleração.

Pode-se observar que o termo EJA só aparecerá em substituição ao de Supletivo/Suplência a partir de 2007, mesmo já tendo aparecido em nova autorização de

<sup>40</sup> Os registros dos computadores tinham também a função de auxiliar no conhecimento do número de alunos e os locais de estudo para organização do transporte escolar oferecido pela prefeitura para todas as escolas municipais e estaduais.

<sup>41</sup> **Ensino:** S: Supletivo/Suplência; EJA: Educação de Jovens e Adultos; **Projetos:** PCC: Projeto Caminho da Cidadania. **Escolas Municipais e Estaduais/ Telecurso:** 1. E. E. Engenheiro Queiroz Jr.; 2. E. E. Professor Tibúrcio; 3. E. E. Dr. Raul Soares; 4. E. E. Intendente Câmara; 5. E. E. Henrique Michel; 6. E. M. Guilherme Hallais França; 7. E. M. Manoel Salvador de Oliveira; 8. E. M. Laura Queiroz; 9. E. M. Natália Donada Melilo; 10. E. M. José Ferreira Bastos; 11. Centro Educacional/Centro Educacional Municipal de Itabirito; 12. Escolas Municipais Rurais; 13. Telecurso 1º Grau; 14. Telecurso 2º Grau.

<sup>42</sup> Somatório do número de alunos no curso supletivo oferecido em três bairros distintos.

funcionamento do curso em 2003. Essa mudança ocorre no mesmo ano em que o CEMI passa a oferecer a EJA de Ensino Fundamental<sup>43</sup>. Quanto ao número de alunos constantes nas escolas EEEQJ, EEDRS, EEIC, EEHM o documento fornecido especifica a quantidade de alunos na EEEQJ no projeto *A Caminho da Cidadania* no ano de 2002, o que não ocorre relativo a esta escola e na EEIC nos anos de 2008 e 2009 e nas EEDRS e EEHM no ano de 2009. Segundo a ex-secretária de educação, havia projetos como *Acelerar para Vencer* (PAV) presentes nas escolas estaduais ocorrendo juntamente com a EJA<sup>44</sup>.

Percebe-se que Itabirito sofreu, como outras localidades de Minas Gerais, no período apresentado, com o “esvaziamento de uma política do Governo Federal para a educação de jovens e adultos e a consequente retirada dos governos estaduais”<sup>45</sup>. O oferecimento educacional para essa população foi deixado a cargo de iniciativas privadas e municipais e outros movimentos da sociedade civil calcados no ensino supletivo.

Quanto à presença da EJA no CEMI, é importante ressaltar que em seu projeto político pedagógico encontram-se ausentes considerações sobre as diretrizes curriculares e outras políticas relativas à modalidade. O projeto foi elaborado para o triênio 2005-2008 e encontra-se em vigor atualmente. Constitui-se de características gerais a respeito do histórico e funcionamento escolar focando fundamentalmente o “Ensino regular”. A proposta curricular segue o Currículo Básico Comum – CBC e as diretrizes curriculares do “Ensino regular”. A escola não tem autonomia para propor/elaborar um currículo direcionado à EJA<sup>46</sup>. Cumpre as

---

<sup>43</sup> Esse movimento deve ser compreendido no âmbito das pressões de constituição de políticas efetivas no ensino para jovens e adultos realizadas por movimentos sociais. Pressões estas que conduziram ao ajustamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF, que não contemplava a educação de jovens e adultos, substituindo-o pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. (BRASIL, 2013).

<sup>44</sup> Uma série de reformas educativas se deu em âmbito nacional na década de 1990 com o objetivo de contenção de gastos públicos e cumprimento de acordos com organismos internacionais. O Ministério da Educação distribuiu aos estados e municípios subsídios pedagógicos e financiamentos restritos a projetos de formação em serviço. A fim de solucionar o problema da universalização da conclusão do ensino fundamental foram propostas medidas de ampliação de acesso e aceleração da aprendizagem para corrigir o fluxo escolar. Nesse contexto surgiram projetos como ‘Travessia’ (anos iniciais do Ensino Fundamental); ‘Acertando o passo’ (séries finais do Ensino Fundamental); e o ‘A caminho da cidadania’ (Ensino Médio). Em 2008, a SEEMG, lançou em o projeto *Acelerar para Vencer*. (Cf. BARBOSA, 2012, p. 19-23.).

<sup>45</sup> SOARES, s/d, disponível em: <http://www.forumeja.org.br/>. Acesso: 30 ago. 2019. A este respeito ver também: SOARES; VENÂNCIO, 2007.

<sup>46</sup> COSTA e ARAÚJO a partir das falas de professores de EJA em escolas na cidade de Ouro Preto/MG inferem que “Apesar de sinalizar um processo de participação dos sujeitos da escola, na pessoa dos diretores, na confecção dos CBC, bem como a possibilidade de modificações nos componentes curriculares, o Estado parece estar distante de uma consonância com as escolas para alguns professores. Mesmo que a resolução indique que os CBC possam sofrer modificações a partir de avaliações dos responsáveis pela escola, a confecção dos currículos parece, para alguns professores, se pautar mais em processos de imposição de propostas advindas dos órgãos mandatários do governo Estadual, do que de uma participação efetiva daqueles que vivenciam o cotidiano da prática curricular nas escolas”. (COSTA; ARAÚJO, R. M. B., 2016, p. 81).

exigências da legislação nacional, como carga horária, grades curriculares e a observação da idade mínima para ingresso na EJA no Ensino Fundamental<sup>47</sup>.

Além das atividades curriculares, a escola desenvolve projetos junto a EJA procurando envolver todas as disciplinas em trabalhos que levem em conta os saberes e as vivências dos alunos. Entretanto estes projetos têm sido desconectados de um conhecimento mais aprofundado sobre esses saberes e vivências que são fundamentais à política da modalidade. Apesar do esforço da direção e da coordenação da EJA<sup>48</sup> na promoção de espaços para estudo e debate por meio de reuniões na própria escola e em parceria com a Universidade Federal de Ouro Preto em ações de formação continuada, a EJA no CEMI ainda carece de um quadro docente afinado com os conhecimentos sobre os fundamentos da EJA e de suas políticas em nível mais profundo. Essa falta de formação parece se estender à própria Secretaria Municipal de Educação do município<sup>49</sup>.

---

<sup>47</sup> A manutenção de um projeto político pedagógico nesses moldes faz eco aos erros cometidos na LDB/1996, especificamente nos artigos 37 e 38, em relação ao ensino para pessoas jovens e adultas, onde são reafirmados conceitos de uma educação de adultos voltada à reposição de escolaridade, marcado pelo ensino regular, seus conteúdos e seu modelo, sem a busca de valorização de uma pedagogia própria para a modalidade. E ademais, desconsiderando “a ideia de professores especializados para este tipo de ensino e a menção explícita de uma organização escolar flexível que permitisse um ensino não marcado pelo modelo escolar regular” (HADDAD; XIMENES, 2014, p. 246).

<sup>48</sup> O CEMI é a única escola no município que conta com uma coordenação específica para EJA. Muito do que foi descrito sobre a situação da EJA no CEMI nesses dois parágrafos finais foi elaborado a partir das considerações da Coordenadora de EJA na escola. Consta também em texto construído por mim, o professor José Erildo Lopes Júnior e a coordenadora Rita Nascimento. O texto não foi publicado.

<sup>49</sup> Em estudo realizado em cinco cidades da Região dos Inconfidentes (Diogo de Vasconcelos, Ouro Preto, Acaiaca, Mariana e Itabirito) Freitas (2014), constatou que apenas a cidade de Mariana possui ações políticas específicas para EJA mais desenvolvidas. Não foi possível confirmar a respeito das ações em Itabirito não houve retorno de informações solicitadas pela pesquisadora junto à Secretaria de Educação “acerca das políticas para EJA neste município” (FREITAS, 2014, p. 74).

## **CAPÍTULO 4**

### **PESSOAS E ABORDAGENS**

**Figura 3** – Pedro Henrique Pereira. S/T. Grafite s/papel, 2019.



**Fonte:** Arquivo do pesquisador.

**Figura 4** – Glísia Antunes. S/T. Grafite s/papel, 2019.



**Fonte:** Arquivo do pesquisador.

[...] a verdade pode se dissimular ao mesmo tempo que se dá. [...] o objeto presente se modifica incessantemente, confirmando ou infirmando a evidência na qual ele se dá a nós<sup>50</sup>.

a verdade define-se em devir, como revisão, correção e ultrapassamento de si mesma, efetuando-se tal operação dialética sempre no meio do presente vivo (...) a verdade não é um objeto, mas um movimento, e só existe se este movimento for “efetivamente” feito por mim<sup>51</sup>.

O objetivo deste capítulo é apresentar como procedi e o que recolhi ao realizar questionário e entrevistas com educandas e educandos com idade acima de 50 anos das turmas de alfabetização de EJA no CEMI em 2018. Primeiramente, levantei o número de matrículas de acordo com o critério estipulado. De posse dessa informação apliquei um questionário às pessoas identificadas e a outras adicionadas posteriormente à listagem escolar e encontradas na escola nos dias da aplicação. O questionário abrangeu dados pessoais (naturalidade, estado civil, ocupação/profissão, escolarização anterior e anos de ausência escolar) e ainda, questões sobre a escolarização dos pais e o porquê do retorno à escola. Cumpri, em seguida, sete entrevistas individuais visando aprofundar as primeiras evidências percebidas no levantamento etário e na aplicação do questionário e as segundas após este último. A solicitação *Conte-me sua história de vida desde seu primeiro contato escolar. Onde estudou, como foi essa etapa na sua vida, e quais motivos o (a) levaram a se afastar da escola*, guiou estas entrevistas exploratórias. Após apresentá-las parto para as terceiras evidências, que são uma reunião dos três momentos antecedentes.

#### 4.1 Levantamento etário

No primeiro semestre de 2018, a direção do CEMI autorizou a sondagem de dados na instituição, permitindo-me acesso ao número de matrículas nas quatro turmas de alfabetização/EJA e identificação daqueles que possuíam a idade de 50 anos ou mais. As listagens fornecidas pela secretaria escolar, em março e abril de 2018, apresentaram um número de 51 matrículas, sendo 16 delas de pessoas com idade superior a 50 anos. Recolhi ainda, no mês de dezembro desse ano, listagem contendo a situação de matrícula quanto a remanejamento de turma, transferência e saída da escola. E ainda, em fevereiro de 2019, recolhi outra listagem a fim de conferir com a listagem anterior. Os dados das listagens referidas acima foram reunidos nos quadros abaixo. Uma comparação entre eles permitiu inferências sobre as pessoas na faixa etária pesquisada em relação à entrada, saída e

---

<sup>50</sup> DARTIGUES, 1992, p. 86.

<sup>51</sup> LYOTARD, 1986 apud PALLAMIN, 1996, p. 30.



permanência na escola esclarecendo ausências e presenças destas durante a aplicação do questionário.

**Quadro 2** – Pessoas com idade acima de 50 anos matriculadas nas turmas de alfabetização de EJA no CEMI em março/abril de 2018<sup>52</sup>.

<b>Pessoas</b>	<b>Nome</b>	<b>Nascimento</b>	<b>Idade</b>	<b>Série</b>	<b>Total</b>
<b>Mulheres</b>	Joana	18/04/1955	63	1 <sup>a</sup>	<b>06</b>
	Iris	08/08/1966	51	1 <sup>a</sup>	
	Nadivânia	12/12/1957	60	4 <sup>a</sup>	
	Rafaela	12/03/1958	60	4 <sup>a</sup>	
	Elisângela	22/09/1962	55	4 <sup>a</sup>	
	Lúcia	01/06/1965	51	4 <sup>a</sup>	
<b>Homens</b>	Fernando	12/05/1962	56	1 <sup>a</sup>	<b>10</b>
	Rafael	09/08/1960	57	1 <sup>a</sup>	
	Pedro	15/09/1951	66	1 <sup>a</sup>	
	Samuel	21/06/1966	51	1 <sup>o</sup>	
	Benedito	23/07/1961	56	1 <sup>a</sup>	
	Amarildo	27/03/1962	56	1 <sup>a</sup>	
	Francisco	14/08/1964	53	2 <sup>a</sup>	
	Marcelo	13/08/1965	52	4 <sup>a</sup>	
	Paulo	25/11/1950	67	4 <sup>a</sup>	
Guilherme	13/05/1966	51	4 <sup>a</sup>		
<b>Total</b>					<b>16</b>

Fonte: Listagem de matrícula escolar/CEMI

**Quadro 3** – Situação escolar das pessoas com idade acima de 50 anos matriculados nas turmas de alfabetização/ EJA no CEMI em fevereiro de 2019.

<b>Pessoas</b>	<b>Nome</b>	<b>Nascimento</b>	<b>Idade</b>	<b>Série</b>	<b>Situação escolar</b>	<b>Total</b>
<b>Mulheres</b>	Joana	18/04/1955	63	1 <sup>a</sup>	Transferida	<b>10</b>
	Rosa	30/07/1959	59	1 <sup>a</sup>	Frequente	
	Lêda	21/03/1954	64	2 <sup>a</sup>	Frequente	
	Vicentina	25/02/1954	64	2 <sup>a</sup>	Frequente	
	Verônica	03/11/1962	56	3 <sup>a</sup>	Frequente	
	Nadivânia	12/12/1957	60	3 <sup>a</sup>	Frequente	
	Rafaela	12/03/1958	60	4 <sup>a</sup>	Frequente	
	Elisângela	22/09/1962	55	4 <sup>a</sup>	Frequente	
	Lúcia	01/06/1965	51	4 <sup>a</sup>	Frequente	
	Ana	04/06/1966	52	4 <sup>a</sup>	Frequente	
<b>Homens</b>	Ricardo	25/08/1962	56	1 <sup>a</sup>	Transferido	<b>05</b>
	Poninho	29/03/1959	59	2 <sup>a</sup>	Frequente	
	Marcelo	13/08/1965	52	4 <sup>a</sup>	Frequente	
	Paulo	25/11/1950	67	4 <sup>a</sup>	Transferido	
	Guilherme	13/05/1966	51	4 <sup>a</sup>	Frequente	
<b>Total</b>						<b>15</b>

Fonte: Listagem situação escolar/CEMI

<sup>52</sup> Todos os nomes são fictícios. Exceto nos casos de Amarildo, Nadivânia, Elisângela e Guilherme, que escolheram os nomes em situação posterior de entrevista, todos os outros foram elaborados pelo pesquisador.

## 4.2 Aplicação de questionário e dados recolhidos

Identificadas as pessoas na faixa etária estipulada, foram marcadas, no mês de setembro, com a Coordenadora de EJA do CEMI, as datas para aplicação do questionário. Comunicado com antecedência à direção da escola e às professoras, o processo ocorreu em dois dias com o acompanhamento da Coordenadora.

No primeiro dia foram reunidos na biblioteca da escola duas educandas e dois educandos da 1ª e 2ª séries sendo informados sobre a pesquisa e convidados a responder o questionário. Não foi possível abordar educandas e educandos da 3ª e 4ª série nesse dia já que iniciamos o questionário após o intervalo do recreio e terminamos próximo ao horário de saída do turno noturno.

No segundo dia, conforme combinado com a Coordenadora, o processo foi iniciado a partir dos primeiros horários de aula. Após os procedimentos de informação e convite para contribuição com a pesquisa, foram aplicados os questionários a três educandas e um educando da 4ª série e a uma educanda da 3ª série.

Ao final das aplicações os objetivos e informações sobre a pesquisa foram recapitulados. Também foi perguntado a cada uma das pessoas sobre a possibilidade de entrevistas individuais gravadas em local de sua escolha. O assentimento permitiu prosseguir com o processo.

O quadro em seguida apresenta dados referentes aos nomes, idades e séries frequentadas das pessoas abordadas.

**Quadro 4** – Pessoas com idade acima dos 50 anos da alfabetização/EJA abordados no CEMI para aplicação de questionário em setembro de 2018 por ordem decrescente de idade<sup>53</sup>.

Pessoas	Nome	Nascimento	Idade	Série	Total
Mulheres	Vicentina	25/02/1954	64	2ª	06
	Nadivânia	12/12/1957	60	3ª	
	Rafaela	12/03/1958	60	4ª	
	Rosa	30/07/1959	59	1ª	
	Elisângela	22/09/1962	56	4ª	
	Ana	04/06/1966	52	4ª	
Homens	Poninho	29/03/1959	59	2ª	03
	Amarildo	27/03/1962	56	1ª	
	Guilherme	13/05/1966	52	4ª	
<b>Total</b>					<b>09</b>

Fonte: Dados de questionário, documento escolar e caderno de campo.

<sup>53</sup> Nomes fictícios. Escolhidos pelos sujeitos em situação posterior de entrevista. Exceto no caso de Rosa e Ana, elaborados por mim. Idades de acordo com as respostas ao questionário e o período de aplicação, com exceção do ano de nascimento de Ana que foi usado o constante na listagem de matrícula da Secretaria Escolar do CEMI.

#### **4.2.1 Primeiras evidências. A partir do levantamento etário e aplicação de questionário**

A amostra apresenta um total de nove pessoas (seis mulheres e três homens). Entre as mulheres encontram-se as pessoas mais velhas (60 e 64 anos). Ocupando todas as séries da alfabetização, a metade delas frequenta a 4ª série enquanto no grupo dos homens aparecem representações em três séries.

A partir dessa amostra não podemos inferir que o número de mulheres matriculadas na EJA no CEMI em 2018 nas turmas de alfabetização era maior do que o de homens. Pelo contrário. O computo geral de matriculados (jovens e adultos) nessas turmas, no primeiro semestre de 2018, perfaz um total de 51 pessoas (19 mulheres e 32 homens). Uma listagem de fevereiro de 2019 informa o total de 41 pessoas (18 mulheres e 23 homens).

Comparando o quadro 1, que apresenta o número de pessoas com idade acima de 50 anos matriculadas em março e abril de 2018 (seis mulheres e dez homens) e o quadro 2 abaixo referente a listagem de fevereiro de 2019, que mostra a situação escolar das educandas e educandos após a consolidação do ano letivo de 2018, é possível verificar não só o fluxo de saída e entrada entre essa faixa etária das turmas de alfabetização e parcialmente o porquê da ausência de algumas pessoas identificadas nas listagens de março e abril de 2018. Assim como a presença de outras não constantes nessas listagens de matrículas, mas que se encontravam presentes nos dias da aplicação do questionário.

O nome de Iris, matriculada no início de 2018, não consta na listagem de fevereiro de 2019, o que pode ser considerado como abandono. Joana, também matriculada no início de 2018, consta como transferida. Nativânia, Rafaela, Elisângela e Lúcia constam como frequentes nas duas listagens. Nativânia foi remanejada da 4ª para a 3ª série. Rosa, Lêda, Vicentina, Verônica e Ana, só aparecem na listagem de 2019. Tendo sido matriculadas no segundo semestre de 2018 permaneceram frequentes.

No caso dos homens, nota-se que nove deles saíram da escola. Os nomes de Fernando, Rafael, Pedro, Samuel, Benedito, Amarildo e Francisco, matriculados no início do ano de 2018, não se encontram na listagem de 2019. Nesses casos, pode-se dizer de Amarildo que no mês de setembro ele ainda estava presente, pois respondeu ao questionário e participou de entrevista posterior. Ricardo, que não consta na listagem do início do ano de 2018, aparece na listagem de 2019, mas como transferido. É possível que ele tenha se matriculado no segundo semestre de 2018 e saído um tempo depois. Paulo, o mais velho (67 anos) entre as pessoas identificadas, foi matriculado no início do ano de 2018, também consta como transferido na lista de 2019.

É interessante ressaltar que uma parte das pessoas não encontrados nos dias da aplicação do questionário coincide com aquela cujos nomes haviam desaparecido da listagem de fevereiro de 2019 ou constam como transferidos. O caso das educandas que não foram encontradas para responder o questionário (Lêda e Verônica), mas constam como frequentes nas duas listagens pode ser entendido como ausência temporária. Como se pode observar houve um fluxo de entrada de pessoas, na faixa etária investigada na escola, maior de mulheres (5) do que de homens (1) e de saída maior de homens (9) do que mulheres (2). Embora isso, a porção de público masculino permaneceu maior levando-se em conta o computo geral de matriculados nas quatro turmas de alfabetização. E, no entanto, menor entre as pessoas com idade acima de 50 anos.

Não se trata aqui de fazer somente um exercício estatístico. Por diminuta que sejam em um universo escolar restrito, infrequência ou interrupção dos estudos podem ser compreendidas como relacionadas às diversas experiências dificultadoras de permanência na escola vividas pelas pessoas dessa modalidade, principalmente entre as adultas. Não sendo um privilégio da EJA no CEMI, verificam-se em outras regiões do país<sup>54</sup>.

#### **4.2.2 Segundas evidências. A partir de questionário**

As educandas e os educandos que responderam ao questionário possuem endereço no município de Itabirito. A maioria reside em bairros periféricos da cidade. Um dos homens (Poninho), apesar de ter fornecido o endereço em um desses bairros encontra-se atualmente no presídio do município localizado em bairro central. Uma das mulheres (Ana) reside em um distrito rural. A maioria das pessoas é natural de regiões do interior de Minas Gerais e três delas são nascidas em Itabirito. Duas são provenientes do nordeste do país. No grupo das seis mulheres apresentam-se quatro casadas com um número de dois a três filhos. Uma divorciada com três filhos e uma viúva com oito filhos. Em relação a ocupação/profissão cinco mulheres responderam que mantêm ocupações restritas ao âmbito de suas casas. Sendo que uma delas já se aposentou. E apenas uma, dentre as seis, trabalha fora de sua residência. Entre os homens, encontram-se dois casados pais de um e quatro filhos e um solteiro, sem filhos. Poninho, que se encontra em situação prisional ocupa-se como costureiro, os outros dois exercem serviços de auxiliar e manutenção.

---

<sup>54</sup> Estudos acadêmicos que contemplam experiências vividas por pessoas adultas e idosas da EJA confirmam, em outras regiões do país, o processo de evasão e permanência escolar. A este respeito conferir SCHWABENLAND, 2013; CARVALHO, 2013; SILVA, 2013; REIS, 2014; CONZATTI, 2015, revisados no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES em 25 de março de 2017, utilizando os termos de busca: Experiência; Escolarização; Adultos; EJA.

**Quadro 5** – Naturalidade, Estado civil, Situação Ocupacional/Profissão de mulheres e homens na faixa etária acima dos 50 anos da alfabetização/EJA respondentes ao questionário no CEMI em setembro de 2018.

Pessoas	Nome	Naturalidade	Estado Civil	Filhos	Ocupação/Profissão
<b>Mulheres</b>	Vicentina	Piranga-MG	Casada	2	Aposentada
	Nadivânia	Ibimirim-PE	Divorciada	3	Do lar
	Rafaela	Congonhas-MG	Casada	3	Trabalha em casa
	Rosa	Campina Grande-PB	Viúva	8	Trabalha em casa
	Elisângela	Itabirito-MG	Casada	3	Trabalha em casa
	Ana	Itabirito-MG	Casada	3	Auxiliar de serviços gerais
<b>Homens</b>	Poninho	Rio Pardo de Minas-MG	Casado	4	Costureiro
	Amarildo	Materlândia-MG	Solteiro	-	Manutenção
	Guilherme	Itabirito-MG	Casado	1	Auxiliar de serviços gerais

Fonte: Dados de questionário, documento escolar e anotações de campo.

Respostas em relação aos estudos anteriores, anos de ausência escolar e o tempo de estudos na EJA indicam que a maioria das pessoas teve breve passagem pela escola na idade adulta antes de adentrar a EJA atualmente. O período mais longo de tempo dado por aquelas que responderam sobre os anos fora da escola atinge mais 50 anos.

**Quadro 6** – Estudos anteriores, anos sem estudo e tempo que estuda na EJA

Pessoas	Nome	Estudos anteriores na fase adulta	Anos sem estudo	Tempo de estudo na EJA atual
<b>Mulheres</b>	Vicentina	2015	Não respondeu	2 meses
	Nadivânia	Sim/Não lembra	Não respondeu	4 anos
	Rafaela	2012	Não respondeu	4 anos
	Rosa	Não respondeu	Não respondeu	2 meses
	Elisângela	2012	Não respondeu	4 anos
	Ana	Até a 4ª série	39	6 meses
<b>Homens</b>	Poninho	2005, 2006	47	2 meses
	Amarildo	Não estudou	Nunca estudou	8 meses
	Guilherme	Não estudou	Não respondeu	4 anos

Fonte: Dados do questionário, listagem escolar e anotações de campo.

A seguir observaremos que os dados recolhidos até agora se tornam mais complexos confirmando os aspectos provisórios das evidências encontradas. O que se evidenciou nas respostas às duas indagações sobre os motivos de retorno aos estudos e a escolarização dos pais permitiu avançar numa melhor compreensão de questões relativas à vida pessoal e escolar das pessoas abordadas.

**Quadro 7** – Escolaridade dos pais e trajetórias de escolarização de mulheres e homens na faixa etária acima dos 50 anos da alfabetização/EJA respondentes ao questionário no CEMI em setembro de 2018.

Nome	Escolaridade dos pais	Trajetórias de escolarização
<b>Vicentina</b>	“Pai: sim. Mãe: não.”	“Aos sete anos o pai a deu para uma mulher por que achava que ela ia ter uma alimentação melhor. Pensando que ela ia estudar, mas a família não colocou ela na escola, então voltou para casa do pai e da mãe”.
<b>Nadivânia</b>	“Mãe professora municipal. Pai tem estudo. Não sei qual”.	Quando criança frequentou a escola, mas “não gostava de estudar”. Abandonou a escola aos quinze anos, ainda na 1ª série. Casou-se aos dezanove anos e mudou-se de Pernambuco para São Paulo onde frequentou o MOBRAL.
<b>Rafaela</b>	Não estudaram. O pai “mexia com carvoeira, picando lenha, cozinhando carvão”. A mãe “ajudava o pai. Os filhos pequenos ajudavam”.	Começou a estudar “com sete anos. Fui até nos quase dez anos. Já tinha entrado para a 2ª série. Meu pai mudou, mas meu pai não colocou nós na escola em Miguel Burniê. 9-10 anos entrei na 2ª série, aí meu pai mudou para o Calado. Lá eu repeti a 2ª série. Com 10 para 11 anos meu pai mudou de novo”. Parou de estudar até os 15 anos. Mudou novamente e não voltou a estudar. Depois só voltou a estudar no Ferreira Bastos.
<b>Rosa</b>	Não estudaram. “Eram tudo índio. Foram pegado no laço na mata, que nem cachorro. Trabalhavam para eles mesmos, cortavam madeira e cozia carvão”.	Os pais “não deixavam estudar”. Trabalhou na roça desde os nove anos. Casou-se aos onze e continuou na roça. Depois que casou “o marido não a deixava estudar”.
<b>Elisângela</b>	Não estudaram	-
<b>Ana</b>	Mãe: “Não”. “Meu pai sabia tudo” (ler e escrever).	-
<b>Poninho</b>	“Estudaram até a 4ª série”. “Meus pais trabalhavam na roça, numa fazenda que eles tinham”.	Começou a estudar aos “sete anos. Só comecei direito o primeiro ano por que a professora me deu uma reguada na testa e cortou minha orelha. Cortou minha mão por que ela queria que eu escrevesse com a mão direita. Ela falava que eu era preguiçoso, que não fazia o dever de casa. Ela não entendia que eu tinha um problema de visão”. Parou de estudar para “colher café, vender feijão, milho, couve” numa “barraca do pai e da mãe”.
<b>Amarildo</b>	Não estudaram	“Abaixo de 1981, quinze, dezesseis anos, de dezessete para baixo, de treze para cima, estudei no Cerro na 1ª série, mas não fiquei por que ajudava meus pais vendendo lenha. catando lenha para vender”.
<b>Guilherme</b>	Não estudaram	-

Fonte: Dados de questionário e anotações de campo.

Destacam-se no quadro acima baixa ou ausente escolarização por parte dos pais das mulheres e homens abordados. Em cinco casos há referência à ocupação da mãe (professora: Nadivânia), da mãe e do pai (carvoeira: Rafaela; Rosa), do pai e da mãe (venda de produtos da roça: Poninho), do pai (venda de lenha: Amarildo). No tocante as circunstâncias

dificultadoras de acesso à escola na infância e adolescência apresentam-se as seguintes situações: afastamento do lar de origem (Vicentina), pouca relação com os estudos (Nadivânia), interrupção da frequência à escola devido a constantes mudanças de cidade (Rafaela), impedimento dos pais e marido aos estudos (Rosa), desavenças com a professora (Poninho) e trabalho (Vicentina, Rafaela, Rosa, Poninho, Amarildo).

Findo esse processo e a decomposição dos dados recolhidos dei início a uma série de entrevistas a fim de obter maiores informações e esclarecimentos das situações esboçadas. Os resultados das entrevistas apresentadas a seguir contemplam sete das pessoas abordadas (Vicentina, Nadivânia, Rafaela, Elisângela, Poninho, Amarildo, Guilherme). Infelizmente não foi possível entrar em contato com Rosa e Ana.

### **4.3 Sete encontros exploratórios**

Segundo Daniel Bertaux (2010), entrevistas exploratórias possuem a função principal de iniciar o pesquisador “nas peculiaridades do terreno ou fenômeno que ele está estudando”. Após as informações obtidas sobre as pessoas abordadas, elas permitem a familiarização do pesquisador com as realidades por eles descritas. É possível que, nesse momento, as questões colocadas tenham um caráter limitado, levando o pesquisador a se desviar de uma das principais regras da entrevista com narrativas de vida: “encorajar o sujeito a falar, por simples aprovações e lembretes, e interrompê-lo o mínimo possível” (BERTAUX, p. 49). De fato esta foi uma característica presente em minha fase inicial, e quiçá durante todo o processo de entrevista realizado nessa pesquisa, principalmente quando as pessoas tinham maior dificuldade em contar sua história<sup>55</sup>. Entretanto, irei me desculpar considerando esse e outros contratempos como um aprendizado (BOSI, 2003) e avançar no que recolhi.

A maior parte das entrevistas foi marcada por telefone e realizada no local de residência das pessoas. Apenas duas delas foram feitas em bairros centrais da cidade. Consegui cumprir, com cinco pessoas, os encontros que havia planejado para ocorrerem no mês de outubro de 2018. Os dois restantes ocorreram nos dois últimos meses do ano. Quanto ao registro, as entrevistas se deram sob a forma manuscrita e gravada em áudio.

Com Rafaela e Vicentina, os encontros aconteceram sem tropeços em dia e hora marcada no primeiro contato telefônico. Guilherme, Elisângela e Amarildo reagendaram

---

<sup>55</sup> Pode-se imaginar, para aqueles e aquelas cuja vida foi marcada por múltiplas rupturas e traumatismos, a dificuldade colocada por esse trabalho de construção de uma coerência e de uma continuidade de sua própria história. Assim como as memórias coletivas e a ordem social que elas contribuem para constituir, a memória individual resulta da gestão de um equilíbrio precário, de um sem-número de contradições e de tensões. (POLLAK, 1989, p. 14).

algumas vezes. O primeiro, envolvido em assuntos religiosos e de trabalho, concordou em fazer a entrevista em minha casa já que esta se localiza em região central onde ele mantinha suas atividades. A segunda devido a problemas de saúde na família se encontrava em trânsito entre Itabirito e Belo Horizonte. O terceiro não foi encontrado no local e dia agendado e teve sua entrevista remarcada pela namorada. Nativânia esteve constantemente fora de casa em outubro e somente pode me receber em meados de novembro. A última entrevista, dividida em locais e datas diferentes, foi realizada com Poninho, que se encontrava em situação prisional, em bairro central de Itabirito. Foi confirmada pela assistente social após a autorização para minha entrada no estabelecimento penal. A continuação da entrevista foi realizada no CEMI.

Lancei mão da anotação escrita na entrevista com Elisângela e em parte da entrevista com Poninho. A dificuldade em marcar com Elisângela, devido ao problema mencionado acima, levou-nos, em encontro casual, a realizar a entrevista na ausência de um equipamento de áudio. Quanto a Poninho, o uso da anotação escrita em caderno de campo justifica-se devido à proibição de equipamentos de áudio na abordagem às pessoas que cumpriam pena no presídio.

Quanto ao modo que tratei as narrativas e as apresento nesse momento, orientei-me pelo processo de transcrição, textualização e transcrição conforme já visto anteriormente. Para apresentá-las nesse momento operei recortes focando processos de trabalho e escolarização na infância e vida adulta das pessoas procurando estabelecer certa cronologia. Não deixei de perseguir “o sentido íntimo da história contada” (MEIHY, 1991, p. 33). Apresento-me como alguém que conta e ao mesmo tempo ouve a história contada.

**Quadros 8** – Local, data, tipo de registro e duração das entrevistas exploratórias realizadas com mulheres e homens abordados.

Nome	Local	Data	Registro	Duração
<b>Rafaela</b>	Casa da entrevistada	06/10/2018	Áudio	44min25s
<b>Guilherme</b>	Casa do pesquisador	16/10/2018	Áudio	44min37s
<b>Vicentina</b>	Casa da entrevistada	18/10/2018	Áudio	22min35s
<b>Elisângela</b>	Casa da entrevistada	25/10/2018	Manuscrito	30min
<b>Amarildo</b>	Casa da namorada do entrevistado	27/10/2018	Áudio	1h09min35s
<b>Nativânia</b>	Casa da entrevistada	16/11/2018	Áudio	1h14min19s
<b>Poninho</b>	Presídio Municipal	03/12/2018	Manuscrito	36min
	CEMI	10/12/2018	Áudio	1h09min33s
<b>Total</b>				<b>6h31min4s</b>

Fonte: entrevistas gravadas e manuscritas, e anotações de campo.



#### 4.3.1 *Eu sempre parava, mas agora eu vou continuar*

Rafaela começou a estudar “mais ou menos” aos oito anos. As mudanças familiares acarretaram constantes interrupções em sua vida na escola primária, assim como na de sua irmã Elisângela e de seus irmãos. Nas andanças os filhos saíam da escola e nem sempre retornavam imediatamente a estudar. E quando retornavam frequentavam por pouco tempo a escola.

Para chegar à escola era preciso andar bastante. Em algumas regiões onde moravam “era mais de hora andando”. O material escolar se resumia a um lápis, um caderno e um pacote de arroz vazio para acondicioná-los.

À medida que as filhas e filhos iam crescendo o pai intensificava a mobilização na carvoaria. O irmão mais velho foi o primeiro a sair da escola. Quando o serviço apertava ele chamava todos e iam para o mato “empilhar e picar lenha”. Às vezes a situação de trabalho e de infrequência à escola se agravava por conta do trabalho na carvoaria e do vício do pai. Este não gostava que ninguém arrumasse outro serviço fora de casa. Mantinha todos sempre reunidos “no mato e na carvoeira”.

Aos quinze ou dezesseis anos Rafaela já havia passado para a 2ª série. Depois disso não foi mais à escola. Casou-se aos dezessete anos. Voltou a estudar quando estava “com mais de vinte”. Frequentou durante “uns seis meses” um curso de alfabetização de adultos na EMJFB (Bela Vista). Nessa ocasião só tinha uma filha. Quando a segunda nasceu ela parou de estudar. Ficou em casa cuidando das crianças. Antes de frequentar a EMJFB, ela trabalhou no comércio como faxineira e atendente.

Voltou a estudar há pouco tempo. Matriculada no CEMI desde 2015, se sente muito feliz. Tem seus arrependimentos por não ter voltado antes. Perdeu “muita ação”. Poderia já estar formada e trabalhando em algum serviço; o que ainda tem “muita vontade”. Refletindo sobre os ganhos da volta à escola, ela recorda de quando foi acompanhar uma parenta ao hospital em Belo Horizonte. Sentada à espera do atendimento ela começou a ler um cartaz e ficou muito feliz porque antes ela “via as letras, mas não sabia o que era”. Agora, graças à leitura, ela já pode se localizar nos lugares para onde vai. Apesar de sua irmã Elisângela ter parado de ir à escola, Rafaela não pensa em desistir. Ela diz: “Eu sempre parava, mas agora eu vou continuar”.

#### 4.3.2 *Vou seguindo em frente até onde eu aguentar*

Vicentina saiu de sua casa no Bação aos sete anos. Não foi à escola. Destino compartilhado com outras irmãs. O dinheiro que Vicentina ganhava era para ajudar sua família. Foi assim até “ficar mais velha”.

Quando saiu da primeira casa para onde foi levada, ela não ficou muito tempo sem trabalhar. Logo foi para outra casa trabalhar como babá. Visitava os pais poucas vezes no mês. Por volta dos “29 anos” deixou o serviço doméstico para se empregou em fábrica de tecido. O período de trabalho noturno fazia com Vicentina tivesse que revezar com o marido e outros parentes o cuidado de seus dois filhos pequenos. Quando se aposentou da fábrica, ela retomou a prestação de serviços domésticos. Atualmente, além de estar na escola, trabalha em casa e sai para passar roupa “de quinze em quinze dias”.

Em 2012 ela entrou na EJA na EMJFB<sup>56</sup> e em 2014 parou de estudar tendo concluído a 3ª série. Retornou à escola em 2018, frequentando a 2ª série. Apesar das dificuldades encontradas ela segue estudando. Às vezes sente dificuldades na leitura e na escrita: “Faço uma confusão danada!”. Segundo ela, a gente adoce se ficar muito parado.

#### 4.3.3 *Era assim uma mão lavava a outra e com as duas lavava o rosto*

Guilherme nasceu em Itabirito, mas foi em Mainart que começou a estudar “com sete anos”. Andava “uns três quilômetros a pé prá dentro da mata afora” para poder chegar à escola. Não havia estrada asfaltada. Teve que se afastar da escola para ajudar o pai na subsistência da família. Ele frequentou a escola somente “três meses”. Não chegou a fazer a primeira série. Ao ver outras crianças a caminho da escola ele diz que “dava vontade de ir, mas não podia; tinha que ajudar o pai da gente, não podia sair”.

Aos cinco anos ele já ajudava na carvoaria. Para cada lugar que se mudavam eles próprios construíam a casa de pau a pique. Recebiam ajuda dos vizinhos e retribuía quando estes precisavam. “Era assim, uma mão lavava a outra e com as duas lavava o rosto”.

Na família de Guilherme, somente a irmã, mais nova do que ele, “teve a oportunidade de estudar”. O pai e a mãe eram analfabetos. Guilherme trabalhava em fazenda com criação de gado. “não tinha hora e nem dia, trabalhava o dia inteiro”. Cortava capim, tirava leite e levava prá cidade “para o pessoal vender”. “Rapava curral”, tirava cerca, cortava capim para o gado. Com chuva ou com “sol quente tinha que trabalhar”. “Às vezes, o curral tava que era barro puro, a gente tinha que calçar uma bota de borracha, vestir uma capa e chegar o rei”.

---

<sup>56</sup> Vicentina usa as expressões Bela Vista e GGG ao se referir as escolas EMJFB e CEMI respectivamente, utilizadas comumente pelos moradores de Itabirito.

Após a aposentadoria do pai de Guilherme, a família se mudou de Mainart<sup>57</sup> para Itabirito e não mexeu mais com carvoaria. Guilherme trabalhou com seu pai até os “dezenove anos”. Depois fichou. “Trabalhava à noite e não tinha como estudar”. Atualmente trabalha no SAAE. Entrou na escola em 2014 e atualmente frequenta a 4ª série.

#### 4.3.4 *Comecei a romper a linha, a linha segue pra frente*

Elisângela conta que o pai gostava de viver na roça. Realizava “serviço braçeiro”, “picava lenha e fazia carvão”, sempre com a presença e ajuda da mãe. A família “nunca tinha parada”. Com isso os estudos eram pontilhados de faltas, quando não de interrupções definitivas.

Chegar até a escola era difícil, mas para ela era divertido. O caminho era feito a pé. Elisângela, sua irmã Rafaela e os irmãos se juntavam a um grupo de outras crianças menores. Ela entrou na escola com “uns cinco, seis anos”. Ela e os irmãos estudaram até os 11 ou 12 anos e frequentaram a 2ª série. Após chegarem da escola o pai chamava todos para trabalhar na carvoaria.

Elisângela e os irmãos vieram morar na cidade depois de adultos, após o falecimento do pai e da mãe. Aos 18, 19 anos, casada e com filhos, ela trabalhou em casa de família fazendo “serviços gerais: arrumar, cozinhar, passar”. Trabalhou ainda em fábrica de tecido como tecelã e depois com cozinheira. Quem cuidava dos filhos era sua sogra.

Depois de separada do primeiro marido, Elisângela começou “a romper a linha, a linha segue prá frente”. Frequentou curso de alfabetização de adultos durante “um ano e seis meses” na EMJFB. Interrompeu os estudos para trabalhar em casa de família. Aos 45, 46 anos casou-se de novo e não trabalhou mais fora de casa. Ela voltou a frequentar a escola em 2015. Em 2018, cursando a 4ª série da EJA no CEMI, decidiu parar de estudar.

#### 4.3.5 *Todos nós nos perdemos. Eu estou começando do zero de novo*

Amarildo pertence a uma família de nove irmãos, “cinco mulheres e quatro homens”. Os mais velhos pouco ou nunca frequentaram a escola primária quando pequenos. Havia o trabalho. E a escola era distante de onde moravam. “De cavalo não dava prá ir, era longe, muito mesmo”. A única que estudou foi a irmã caçula.

---

<sup>57</sup> Antigo distrito de Mariana-MG (na composição distrital do período 1944-1948). Em 1948 passa a denominar-se Padre Viegas. Fonte: IBGE. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/mariana/historico> . Acesso: 10 de ago. 2019. Acesso: 10 de agosto de 2019.

A mãe de Amarildo foi costureira. O pai, que era vaqueiro, saía para trabalhar de madrugada. Antes deixava as tarefas: capinar e moer cana para fazer café. Isso quando Amarildo tinha “uns sete anos, mais ou menos; sete ou oito”. Na adolescência, com o cavalo que o dono de fazenda cedia para seu pai, Amarildo levava lenha para vender na cidade. Aos quinze anos ele frequentou, pela primeira vez, a escola primária no Cerro. Isso “foi em 1980 ou 1981”. Mas teve que parar de estudar para acompanhar seu pai em trabalho distante da cidade. Ele ficou na escola por um período de “um ano e meio a dois anos”, “talvez nem isso tudo”. Depois não voltou mais.

A maioria de seus empregos foi como vaqueiro, “a profissão” que o pai ensinou, Mas trabalhou também em empresa de fibra e de demolição. Ficou sem emprego poucas vezes, “um ano, dois anos, foi temporário”. Em Itabirito ele chega do serviço as “cinco e quinze”, tira o uniforme da empresa e vai para a escola. Voltou a estudar “no meio do ano”, em 2018.

#### 3.4.6 *Trabalhando o pau quebrava o dia inteiro*

Nadivânia iniciou seus estudos primários por volta dos “8 ou 9 anos”. Nessa época sua mãe de criação já dava aulas em casa para os vizinhos. “A casa dela era o grupo escolar”. Ela se lembra das contas, do aprendizado do nome, do ensino dos estados do país. Lembra ainda que quando parou de estudar ela já sabia escrever seu nome. Quando sua mãe de criação parou de dar aulas porque já estava de idade, entraram outras professoras. Mas era difícil dar continuidade aos estudos. Era difícil encontrar professoras na prefeitura. As que entravam ensinavam por pouco tempo e paravam.

Aos 14 para 15 anos Nadivânia estudou “um pouco” à noite e na parte da tarde, de “uma hora até as cinco” com nova professora. Depois foi crescendo, mudou-se para a cidade vizinha, mas não aguentou ficar lá e com o tempo foi parando de estudar. Ela se lembra de que aulas em sua região eram muito escassas. Poucas pessoas aprendiam a ler e escrever. Ela mesmo, parou “na primeira série. Aprendeu a assinar o nome. Conhecia um pouco das letras, mas não sabia juntar as letras. Teve dificuldade em aprender a ler.

Com 18 para 19 anos ela se casou e parou de estudar. Mudou-se para Minas Gerais acompanhando o marido que trabalhava em obras. Morou em Manaus durante e depois retornou à Pernambuco. Foi para São Paulo e depois retornou à Minas Gerais. Chegou a frequentar “um pouquinho” o MOBREAL. Com os três filhos pequenos e o marido trabalhando fora, foi difícil continuar estudando.

Por fim veio para Itabirito onde está até hoje. Trabalhou como faxineira e como diarista. “Trabalhando o pau quebrava, o dia inteiro”. Só mais tarde foi trabalhar fichada.

Nadivânia parou de trabalhar para cuidar da mãe doente que veio morar com ela em Itabirito. Voltou a estudar no CEMI em 2015. Em 2018, matriculada na 4ª série ela pediu para retornar para a 3ª por sentir dificuldades em leitura e escrita.

#### 4.3.7 *As pessoas aqui tratam a gente bem, confiam em mim!*

Poninho passou a maior parte da infância ao lado da mãe, em Rio Pardo de Minas, enquanto o pai trabalhava em outro estado. Ele recorda que o pai, prometeu levá-lo para morar com ele quando crescesse. Na escola “enxergava no quadro, mas não enxergava nos livros”. Tinha problema de visão. Abandonou os estudos primários com a idade de “seis para sete anos”, sem completar a 1ª série. Depois começou a trabalhar na roça: colhia e carregava produtos para vender na barraca que seus pais tinham na feira em Rio Pardo de Minas.

A mãe de Poninho era faxineira em escola e costureira. O pai era pedreiro em São Paulo. Ambos tinham somente a 4ª série primária.

Aos 14 anos Poninho foi trabalhar como cozinheiro no DNER em Rio Pardo e em região próxima. Depois que adquiriu a habilitação para dirigir trabalhou como motorista de caminhão. Casou-se aos “22 ou 25” anos e continuou trabalhando como motorista. Aos “36 anos” ele se mudou para Itabirito e foi trabalhar com fertilização de solo. Queria também oferecer uma educação melhor do que a que tinha no Norte de Minas para seus filhos. Depois trabalhou em empresas mineradoras na região de Itabirito e Ouro Preto de 2011 a 2013. Ele diz ter sentido muita vontade de estudar, mas tomou trauma de escola e de professora. E havia também a família e o trabalho. Ele frequentou curso de alfabetização de adultos na EMJFB entre 2003 e 2005. Atualmente, matriculado e frequente na EJA no CEMI, ele diz gostar muito da escola, das professoras e do respeito com que é tratado. “As pessoas aqui tratam a gente bem, confiam em mim”.

Aos 59 anos, no presídio Municipal de Itabirito, para onde foi “levado” em 2013, ele costura. Repara as roupas dos outros companheiros. Ofício que aprendeu com a mãe quando criança e que mais tarde reforçou com um curso feito em Itumbiara no estado de Goiás.

#### **4.6 Terceiras evidências: trabalho e escolarização precária**

As lacunas encontradas nas respostas ao questionário, com relação aos anos sem estudo, puderam ser completadas a partir da fala da maioria das pessoas entrevistadas. Retomam-se os dados do questionário e outros adquiridos por meio de listagens e históricos escolares. As respostas dadas por Rosa e Ana ainda que não tenham participado das entrevistas são novamente contempladas. No caso de Ana, informações adquiridas a partir de

seu histórico escolar serão usadas. O objetivo principal desse momento é procurar mostrar o extenso período de ausência escolar das pessoas abordadas e o movimento que elas fizeram ou têm feito com relação às séries escolares frequentadas.

Vicentina somente começou a estudar aos 58 anos. Retirando dessa idade o valor de 7 anos, que é o tempo da “idade certa”<sup>58</sup> com que deveria estar na 1ª série, obtemos 51 anos. Se considerarmos, ainda, os quatro anos que ela ficou sem estudar depois de ter frequentado a 1ª, 2ª e 3ª série, de 2012 a 2014<sup>59</sup> e soma-los aos anos anteriores fora da escola, vamos obter 55 anos sem estudar.

Nadivânia iniciou os estudos primários por volta dos 10 anos, portanto com um atraso na “idade certa” de 3 anos. Ficou dos 18 até os 58 anos sem estudar (vamos desconsiderar as passagens muito rápidas pelo “MOBRAL”), ou seja, 40 anos fora da escola. Somando esse tempo com os 3 anos de atraso obtêm-se para Nadivânia 43 anos sem estudar.

Rafaela ficou dos 16 anos até os 47<sup>60</sup>. Após interromper ela só retorna a estudar aos 57 anos, isto é, ficou mais 10 anos sem estudar. Subtraindo a idade que parou de estudar na adolescência (16) da idade que começou a estudar pela primeira vez já adulta (47) obtêm-se 31 anos. Somando esses 31 anos ao tempo de 10 anos que ela não frequentou a escola antes de entrar na EJA atual obtêm-se 41 anos. E ainda somando esse último tempo com os 3 anos de atraso inicial dos estudos na infância, totalizam-se 43 anos.

Rosa deveria ter iniciado os estudos primário com 7 anos, mas só o fez aos 59 anos, portanto com 52 anos de atraso.

Elisângela ficou 31 anos sem estudar, isto é, dos 12 aos 43 anos. Considerando como sua irmã Rafaela, o período de 10 anos que fica sem estudar até entrar na EJA atual e somando-o aos 31 anos sem estudo anteriores totalizam-se 41 anos. Mas descontando ainda

---

<sup>58</sup> Considerei para todos a “idade certa” de entrada (matrícula por idade cronológica) na escola como sendo aos 7 anos e o período de saída aos 10 anos (regime seriado). A discussão sobre o regime seriado e o regime por ciclos é complexa. (Ver BARRETO, Elba Siqueira de Sá; MITURLIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 103-140, ago. 2001.). Também considerei nos cálculos aproximativos as idades de entrada mais elevadas conforme as informações obtidas (por exemplo: Rafaela: 7/8; Guilherme: 5/7 anos. Exceto no caso de Amarildo considerei a idade de entrada aos 17 anos de acordo com o relatado por ele no questionário e em entrevista como tendo iniciado os estudos entre os entre 15 e 19 anos).

<sup>59</sup> A resposta dada por Vicentina à questão dos estudos anteriores à sua entrada na EJA (Quadro 6) omite a informação obtida em seu histórico escolar (fornecido pela secretaria da EMJFB em 29 de novembro de 2018). Verifica-se que ela frequentou nos anos de 2012, 2013 e 2014 as três séries citadas. Com a transferência da EJA alfabetização da EMJFB para o CEMI em 2014 ela possivelmente tenha se matriculado no ano seguinte, mas não frequentou a escola.

<sup>60</sup> Não foi encontrado um histórico escolar que pudesse confirmar ou infirmar os estudos de Rafaela no ano de 2012 respondido no questionário. A professora Sirley de Sena, alfabetizadora de EJA, informou que Rafaela e sua irmã Elisângela cursaram por 1 (um) ano a 1ª série na EMJFB. Embora não se lembre do ano exato, a professora comentou que elas estudaram em ano anterior a 2012, possivelmente entre 2003 e 2005 (informação verbal fornecida por telefone em 11 de outubro de 2019). Usei o ano de 2005 para calcular a idade aproximada das duas (47 e 43 anos).

aquele 1 ano que frequentou a escola antes da EJA atual contabiliza-se para ela 40 anos fora da escola.

Ana atrasou 4 anos os estudos primários iniciados aos 11 anos. Após terminar o ciclo primário parou de estudar aos 16 anos. Somente retoma os estudos aos 52 anos, portanto ficou fora da escola 36 anos. Somando esse tempo com o atraso inicial de 4 anos obtêm-se 40 anos. E ainda se consideramos os 3 anos entre a 1ª série e a 2ª fora da escola obtemos 43 anos<sup>61</sup>.

Poninho entrou na escola por volta dos 7 anos e permaneceu menos de um ano. Voltou a estudar aos 45 anos. Ficou 38 anos sem estudar. Dos 46 aos 59 anos ele ficou fora da escola, isto é, mais 13 anos. Somando estes dois tempos obtêm-se 51 anos sem estudar.

Amarildo nunca estudou na infância. Na adolescência, por volta dos 17 anos frequentou a escola primária pela primeira vez. Depois somente retornou aos 56 anos, com um espaço de 39 anos fora da escola. Somando-se esse tempo aos 10 anos de atraso no início dos estudos primários, obtêm-se 49 anos sem estudar.

Por fim, Guilherme ficou dos 7 aos 49 anos sem ir à escola. Ficou 42 anos sem estudar.

**Quadro 9** – Escolarização na infância, adolescência e idade adulta.

ESCOLARIZAÇÃO NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA				ESCOLARIZAÇÃO NA IDADE ADULTA			
Nome	Ano de nascimento	Período Etário	Séries Frequentadas	Estudos anteriores à EJA atual		Estudos na EJA atual	
				Período Etário	Séries Frequentadas	Período Etário	Séries Frequentadas
Vicentina	1954	-	-	58-60	1ª, 2ª, 3ª	64	2ª
Nadivânia	1957	10-18	1ª	-	-	58-60	1ª, 2ª, 3ª, 3ª
Rafaela	1958	8-16	1ª, 2ª	47	1ª	57-60	1ª, 2ª, 3ª, 4ª
Rosa	1959	-	-	-	-	59	1ª
Elisângela	1962	7-12	1ª, 2ª	43	1ª	53-56	1ª, 2ª, 3ª, 4ª
Ana	1966	11-16	1ª, 2ª, 3ª, 4ª	-	-	52	4ª
Poninho	1959	7-7	1ª	45-46	3ª	59	2ª
Amarildo	1962	17-17	1ª	-	-	56	1ª
Guilherme	1966	5/5	-	-	-	49-52	1ª, 2ª, 3ª, 4ª

**Fonte:** Questionário, entrevistas, documentos escolares, anotações de campo.

Há um movimento escolar de ausências, promoções, repetências e lapsos extensos fora da escola, levando-se em conta a intermitência aos estudos ao longo da vida das nove pessoas abordadas. Vicentina, em sua iniciação escolar aos 58 anos (2012-2014), consegue ser aprovada até a 3ª série, interrompendo esse percurso por quatro anos. Retoma os estudos em

<sup>61</sup> Os dados de Ana foram obtidos a partir de histórico escolar fornecido pela secretaria do CEMI em 28 de fevereiro de 2019. Em relação ao ano de seu nascimento, utiliza-se o ano de 1966 como consta no histórico e listagem de alunos e não o ano de 1965 fornecido em sua resposta no questionário.

2018 repetindo novamente à 2ª série. Nativânia estudou até os 18 anos, mas não foi além da 1ª série. Retoma os estudos na EJA em 2015, avança até a 4ª série e retrocede para 3ª. As irmãs Rafaela e Elisângela concluíram a 2ª série na adolescência. Mais tarde, já adultas, frequentam por um ano a 1ª série na EJA, param de estudar e retornam à escola em 2015, iniciando novamente a 1ª série. Ambas conseguem chegar em 2018 até a 4ª série. Poninho não concluiu a 1ª série na infância, retoma os estudos mais de 30 anos depois cursando a 3ª série. Interrompe novamente os estudos e retorna à escola em 2018 na 2ª série. Guilherme, assim como Elisângela e Poninho, teve iniciação à vida escolar na “idade certa”. Interrompe os estudos sem frequentar a 1ª série. Retorna à escola em 2015 para iniciar os estudos primários. Ana, a única a frequentar a escola e concluir a 4ª série na adolescência, interrompe os estudos e somente retorna a escola em 2018 frequentando novamente a 4ª série.

O pequeno fragmento relatado por Rosa em resposta ao questionário não é menos significativo para mostrar a manifestação do trabalho na infância como motivo de sobrevivência do que aqueles mais longos recolhidos mediante entrevistas. É possível que no pensamento de seus pais (ambos carvoeiros) e do marido, que “não a deixaram estudar”, o trabalho fosse mais imediatamente necessário que os estudos. Foi negado a ela, que trabalhou na roça desde os 9 anos, o acesso à escola como filha e como esposa aos 11 anos e, possivelmente depois, como mãe de 8 filhos.

As irmãs Rafaela e Elisângela sabem-se envolvidas na infância com o trabalho em carvoaria<sup>62</sup> e dão conhecimento dos processos do ofício: Meu pai levava a gente para o mato para “empilhar lenha”. “Ele picava, nós empilhávamos. Ele picava nós empilhávamos”<sup>63</sup>. “Meu pai chamava a gente para trabalhar, jogar lenha para dentro do forno, encher o forno de lenha para cozinhar e dar carvão”<sup>64</sup>. É com dificuldade que as duas irmãs carvoeiras recordam locais, datas e acontecimentos (Rafaela mais do que Elisângela). É possível que os constantes deslocamentos regionais (forçados, às vezes, “porque o fazendeiro não queria mais

---

<sup>62</sup> A atividade carvoeira de base familiar, agenciando crianças, adolescentes e pessoas idosas, ainda é uma realidade premente nos dias atuais. Recentemente uma fiscalização do Ministério da Economia identificou 33 pessoas trabalhando em regime de escravidão em carvoarias em Ninheira, Norte de Minas. Das pessoas resgatadas, 23 eram empregadas da fazenda, e 10 trabalhavam colhendo folhas de eucalipto para uma indústria vizinha à fazenda, Destilaria Jacaré Ltda. O dono da fazenda foi multado em R\$ 70 mil e o proprietário da destilaria em R\$ 30 mil; eles foram ouvidos e pagaram o valor estipulado. Dentre os trabalhadores encontravam-se uma mulher, um jovem de 16 anos, coletor de folhas de madeira desde os 14. “Dois idosos, com mais de 60 anos, eram carbonizadores, uma das tarefas mais desgastantes da carvoaria, de acordo com os fiscais”. (Disponível em: <https://www.google.com/amp/s/g1.globo.com/google/amp/mg/grandeminas/noticia/2019/05/03/fiscalizacao-resgata-33-pessoas-de-trabalho-escravo-em-carvoarias-de-ninheira-norte-de-minas.ghtml>. Acesso: 28 jun. 2019).

<sup>63</sup> Rafaela. Entrevista. Ver Quadro 8.

<sup>64</sup> Elisângela. Entrevista. Ver Quadro 8.



o serviço” e a família “tinha que ir embora”<sup>65</sup>) os quais interrompiam seus estudos, tenham contribuído para uma fraca solidificação de certas memórias. Não havia tempo para brincadeiras. O pai chamava para trabalhar. Em outras situações descritas pelas irmãs observa-se o agravamento da carência de itens indispensáveis à sobrevivência do grupo familiar e aos estudos das crianças. A aquisição destes itens acompanhava o ritmo da obtenção dos recursos econômicos e o “vício” do pai.

Meus materiais eram assim. Nós ficávamos alegres quando comprava um pacote de arroz. Nós púnhamos um caderno dentro do pacote de arroz, o lápis e uma borracha. Íamos felizes para a escola. Era muito difícil. Era muito difícil. Difícil porque lá em casa éramos dez [filhos]. Meu pai tinha os vícios dele. Tinha dia que faltava até mantimento em casa. Minha mãe saía pra pedir. Trabalhava também, ela era muito trabalhadeira<sup>66</sup>.

O pai de Guilherme sofreu um acidente em um forno e não pode mais trabalhar na carvoaria como vinha fazendo anteriormente. A mãe e os filhos tiveram que assumir o serviço. Guilherme tinha “uns quatro ou cinco anos” nessa época.

[...] quando o meu pai trabalhava no carvão eu era pequeno. O meu irmão trabalhava com ele. Ele e o meu irmão saíram às quatro horas da manhã para poder tirar um forno. Esse forno que eles foram tirar deu fogo. Deu um fogo lá no cantinho do forno. Aí meu pai foi apagar o fogo e, naquele calorão, o gás do carvão derrubou ele. O meu irmão tinha ido em casa buscar café para ele. Já eram seis horas da manhã. Quando meu irmão chegou lá meu pai já estava caído. [...] o fogo já estava chegando perto dele, para queimar ele e a bota dele. Ele havia caído em cima do carvão. Meu irmão pegou e puxou ele para o lado de fora e gritou minha mãe. Minha mãe chegou e jogou água nele. Coisa que não podia fazer com o corpo quente, não é? Aí ela jogou água na cabeça dele e ele foi voltando. Desse dia em diante meu pai não já foi mais aquela pessoa que tinha aquela força. Ele ficou debilitado e aí ele teve que aposentar por invalidez. [...] Eu devia ter uns quatro a cinco anos. Eu lembro que a gente arrumou uma choração porque meu pai estava deitado lá. Minha mãe falou: não precisa chorar por que seu pai está vivo. Ele começou a mexer. Na época não tinha nem telefone, aí o vizinho pegou um cavalo foi lá [...] e buscou ele. Ele foi com caminhão dos outros e levou meu pai para o hospital lá em Cachoeira. [...] Por resto a gente que cuidava [...] minha mãe cuidava dos fornos, meu irmão ajudava. O outro meu irmão também ajudava. Aí que foi mantendo a família. A aposentadoria de invalidez do meu pai que ajudou a sobrevivermos<sup>67</sup>.

Antes do acidente o pai havia trabalhado em umas cinco carvoarias. O encerramento desse ciclo produtivo deve ter apressado o abandono da escola pela criança que Guilherme

---

<sup>65</sup> Idem.

<sup>66</sup> Rafaela. Entrevista. Ver Quadro 8.

<sup>67</sup> Guilherme. Entrevista. Ver Quadro 8.

recorda ter sido. “Quando eu fui para a escola eu tinha cinco anos. Eu fui uns três meses só<sup>68</sup>. Não cheguei a fazer a primeira série. E me afastei para ajudar meu pai a sobreviver”. Afastado da escola Guilherme foi iniciado em outros aprendizados.

Meu pai cortava a lenha, fazia aquelas bandeira de lenha e eu ia empilhando. Ele pegava as toras mais grossas e ia fazendo as pilhas. Eu pegava as lenhas mais finas. E quando tirava o carvão [do forno], ele pegava os molhozinhos mais finos e enchia o balaio para mim. Jogava nas minhas costas para virar no monte e esperar o caminhão chegar de tarde carregar e trazer para a usina aqui. Antigamente chamava Usina Esperança, hoje é a VDL [...] <sup>69</sup>.

Em Guilherme encontramos ainda o relato da precariedade familiar na aquisição de itens de vestuário e das condições de moradia.

A gente não tinha roupa direito. Comprava aqueles panos de saco, fazia roupas de pano de saco. Tingia com anil azul. A gente vestia e ficava todo alegre. Era bom demais! Sapato era uma conga, antigamente era uma Conga que a gente vestia, depois da Conga pintou o sapato Vulcabras, depois do sapato Vulcabras pintou o Kichute, usei muito Kichute <sup>70</sup>.

[...] a gente morava naqueles ranchinhos barreados. O telhado era o sapé. Antigamente a pessoa fazia aquele rancho de pau a pique. Ficava um num lado e outro no outro. Fazia aquelas pedaços de barro branco, passava uma prancha de capim, tipo aquela prancha de pedreiro. [...] Fazia aquela comida quentinha no fogão de lenha. De noite tinha o carvão, eles entravam pra dentro de casa para esquentar fogo. Tinha aquelas tarimbas, tipo uma prateleira. Fincava uns paus, pegava aquelas ripas, amarrava e colocava capim por cima. Jogava um pano por cima, ficava tipo um forro, ficava bacana demais. O colchão nosso não era comprado, era de palha. A gente plantava roça, colhia milho, pegava a palha, rasgava a palha e fazia o colchão <sup>71</sup>.

Nadivânia relata não ter encontrado muita disposição para frequentar a escola. Porém deve-se se dar importância ao fato de que a ausência de medidas do poder público local quanto ao ensino deve ter sido motivo para esfriar seus ânimos. Não é estranho que diante disso Nadivânia pudesse ter tempo para visitar a mãe “legítima”. Ela foi criada pela irmã de criação de sua mãe que era professora em Jeritacó, distrito de Ibimirim-PE. Foi ela quem iniciou Nadivânia em seus estudos primários. A mãe “legítima” trabalhou como servente em escola e empregada doméstica para ajudar a família de sua irmã de criação e os próprios

<sup>68</sup> Há dois momentos na narrativa de Guilherme em que ele diz ter iniciado os estudos primários: aos cinco anos e depois aos sete. Indagado posteriormente ele disse ter iniciado aos cinco anos e abandonado a escola aos sete anos sem iniciar a 1ª série.

<sup>69</sup> Idem. Sobre a Usina Esperança além do livro de Olímpio Silva (1996) citado no segundo capítulo seção, pode-se consultar: AFONSO-GOLDFARB; NASCIMENTO; FERRAZ, 1993. Sobre a intensificação da produção de carvão vegetal e seu vínculo com o aumento das indústrias siderúrgicas em Minas Gerais na década de 1970 e a exploração de trabalhadores camponeses ver CAETANO, 2008.

<sup>70</sup> Idem.

<sup>71</sup> Idem.

filhos. Nativânia conta que, às vezes ela ia visita-la e ajudava no serviço doméstico. Mas que ficava pouco tempo com ela. Preferia se divertir nos açudes da fazenda de seu avô de criação enquanto esperava o possível começo das aulas.

Se Nativânia pôde se dar ao luxo de certos lazeres, Amarildo, afastado de uma cidade com escola, não pode fazer o mesmo.

Primeiro emprego meu foi aprender a capinar, aprender a roçar e entregar leite. Isso de oito, nove anos de idade. Foi isso que eu aprendi. Meus pais colocavam no meio de dez, doze homens. Com uns oito a nove anos, dez, meu pai queria que eu trabalhasse igual aos outros<sup>72</sup>.

O pai de Amarildo sempre se ocupou do serviço em fazenda. Quando saía para trabalhar deixava as tarefas para ele e sua irmã. Os dois eram dos mais velhos entre os filhos.

Meu pai saía para trabalhar na fazenda de madrugada. Ele marcava aquele tanto de mato para a gente capinar e tinha que capinar até lá em cima. De tarde na hora que chegasse se não tivesse capinado apanhava. “Na hora em que eu chegar quero achar [tudo] limpo”. [Quando ele] chegava tinha que moer cana, na engenhoca, um dum lado, outro do outro. Moer cana para fazer café. Eu devia estar com a idade de uns sete anos, mais ou menos, sete, oito. Carregava saco nas costas [...]. Eu cresci naquele ritmo<sup>73</sup>.

Na infância Amarildo viveu com a mãe, o pai e seus oito irmãos em uma casa onde se usava luz de querosene. Lá não havia banheiro, existia fossa. As paredes eram de pau a pique feitas com barro branco. Na adolescência Amarildo fez serviços de venda de lenha e leite na cidade, ao mesmo tempo em que aproveitava para fazer a compra de mantimentos e outros bens necessários à família.

Eu levava uma primeira viagem e comprava açúcar e arroz. E vendia a lenha e trazia mantimento para casa. [...] duas viagem por dia eu já comprava o sabão, comprava o pó de café e o açúcar [...] cada viagem que eu vendesse minha mãe falava: “compra isso”, meu pai “traga isso para mim”. Eu mesmo tinha que comprar as coisas. O dinheirinho que meu pai tinha [era para] comprar remédio, comprar isso para os meninos. [Era] muito filho, e a gente ajudava meu pai<sup>74</sup>.

Quando ele, enfim, pôde frequentar a escola, o trabalho ao lado do pai interrompeu seus estudos.

<sup>72</sup> Amarildo. Entrevista. Ver Quadro 8.

<sup>73</sup> Idem.

<sup>74</sup> Idem.

Foi em 80, 81 que eu estudei. Eu devo ter ficado na escola um período de um ano meio, dois anos. Muito pouco, acho que nem isso tudo. E naquela época eram tão sofridas as coisas que eu nem lembro porque eu saí da escola. Foi motivo de mudança de área. Meu pai teve que mudar de fazenda. Era na roça, meu pai saiu dessa fazenda e foi trabalhar em outro lugar. E eu disse: agora tem que sair da escola, pai, porque vai ficar mais longe. [Ele falou:] “agora num tem jeito de você estudar mais não. Como é que você vai estudar todo dia?” Não tinha condição não, ficou mais longe. Não tinha uma bicicleta, não tinha nada. Se fosse de bicicleta de noite ia cair pros buracos afora. Um trem sem farol, sem nada. De cavalo piorou, porque na fazenda não se dava nada para ninguém. Não ajudava em nada, só queria arrancar o couro da pessoa<sup>75</sup>.

Poninho passou a maior parte da infância ao lado da mãe, em Rio Pardo de Minas, enquanto o pai trabalhava em outro estado. A lembrança de sua primeira experiência escolar envolve a relação marcante da mãe com sua professora primária.

Minha professora, como eu era esquerdo, ela me agrediu. Cortou a minha mão, o pulso, cortou um dedo, cortou a orelha. Isso aqui é uma porretada na testa. Eu tinha seis anos para sete. As marcas nunca acabaram. Foi minha mãe que autorizou ela me bater. Porque eu não enxergava nos livros e nem no caderno, a minha mãe achava que eu era preguiçoso. Como meus outros irmãos mais velhos estudaram ela achava que eu era preguiçoso. Eu enxergava no quadro, mas não enxergava nos livros, tinha problema de visão, dois graus para perto. Era impossível enxergar. [...] Aí minha mãe autorizou ela a me bater, para mim ficar esperto, estudar na marra. Só que eu não enxergava<sup>76</sup>.

A mãe e a professora de Poninho tinham apenas a quarta série. Eram boas em matemática. Não era incomum em Rio Pardo de Minas na infância de Poninho que aqueles que possuíam a quarta série e sabiam muito bem a tabuada fossem aptos a dar aulas. O pai de Poninho, que também só possuía a quarta série e também sabia tabuada, era reconhecido em São Paulo como um dos melhores pedreiros.

Após frequentar a escola por poucos meses, depois do ocorrido em aula com a professora, Poninho começou a trabalhar.

Minha mãe me colocou para trabalhar na roça. Me colocava para lavar roupa, costurar. Ela boa costureira. Colher alface, colher tomate, colher café. Já carreguei peso demais carregando café maduro de chácara. Capinar, carregar peso e levar para a barraca que ela tinha na feira em Rio de Pardo de Minas [...]. Pescar [...] Tinha muito peixe, pegava muito peixe, levava para barraca para vender, engordava muito porco. Ela [mãe] que sacrificava, limpava, e eu tinha que ajudar a carregar aquele peso. [...] Na roça mesmo foi nessa idade de sete prá oito anos que eu entrei ralando mesmo, carregando peso, fazia de tudo<sup>77</sup>.

---

<sup>75</sup> Idem.

<sup>76</sup> Poninho. Entrevista. Ver Quadro 8.

<sup>77</sup> Idem.

Além da ajuda que dava à professora na elaboração de planos de aula, a mãe de Poninho era uma costureira muito solicitada durante a festa de São João em Rio Pardo. Costurava, com a ajuda de Poninho, “quase dia com noite”. “E ela não deixava dormir não. Piquinininho, aquele sono, fechando o olho, [ela dizia:] Não, você vai pregar botão aqui. Não, você tem que passar roupa [ferro de brasa] aqui. Passa roupa, a roupa não pode ir amarrotada, se não passar direito...”<sup>78</sup>.

Aos 14 anos Poninho foi trabalhar como cozinheiro no DNER <sup>79</sup> e em região próxima à Rio Pardo. Havia aprendido a fazer de tudo, inclusive a cozinhar com sua mãe. Trabalhou também como eletricitista, operador de máquinas pesadas e na manutenção de caminhão. Depois que tirou carteira de motorista aos 18 anos trabalhou como motorista de ambulância e foi, ainda, babá de duas crianças.

Na idade adulta, se ocupam ou já se ocuparam em trabalhos que exigem pouca ou nenhuma qualificação profissional. Ana, conforme já visto, trabalha como auxiliar de serviços gerais. Rafaela, Elisângela e Nativânia exerceram ocupações que vão além das funções domésticas em seus próprios lares.

Rafaela já trabalhou como faxineira e na manutenção de estoque de produtos de limpeza e perfumaria no comércio. Elisângela conta que, aos 27 anos,

Era ajudante de tecelagem. Fazia Pano. Trabalhei uns dois anos. Eu saí da fábrica e arrumei serviço em restaurante como cozinheira. [Meus filhos] minha sogra olhava pra mim. Eu separei do meu marido, arrumei serviço em casa de família. [...] depois eu casei de novo e não trabalhei mais não<sup>80</sup>.

Nativânia, depois de casada e acompanhando o marido (mestre de obras) em diversas localidades, trabalhou vendendo produtos da Avon. Quando se mudou para Itabirito ela diz que

[...] trabalhava seis meses num lugar e pedia conta. Depois arrumava outro serviço e trabalhava mais seis meses. [...] aí trabalhei de faxineira. Eu sei que no lugar que demorei mais eu trabalhei de carteira assinada três anos e sete meses. Era faxineira, fazia cafezinho pra eles. Aí pedi conta. Nos outros lugares eram seis meses, de empregada doméstica. Trabalhava seis meses, fichava em outro lugar e fazia também de diarista. Até que eu fui olhar minha carteira só tem oito anos de INPS pago. Era pra eu ter aposentado. São quinze anos que teria que ter pagado na minha idade. Eu trabalhava mais de diarista, depois que eu fui trabalhar fichada. Em casa de família, limpando casa, faxina, dando geral, lavando janela, limpando móvel, banheiro. Chegava lá às sete horas da manhã e ia até às cinco horas da tarde.

<sup>78</sup> Idem.

<sup>79</sup> DNER – Departamento Nacional de Estradas de Rodagem. Antigo órgão federal regulador de transportes rodoviários, extinto em 2001 e substituído pelo atual DNIT – Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes.

<sup>80</sup> Rafaela. Entrevista. Ver Quadro 8.

Trabalhando o pau quebrava o dia inteiro. Todo dia, trabalhava segunda, sexta, sábado, cada dia era numa casa. Trabalhei muito<sup>81</sup>.

O rol de ocupações dos homens vai além da experiência como costureiro, da execução de serviços de manutenção e serviços gerais, conforme respondido no questionário. Aos 18 anos, Poninho fez exame de vista, tirou carteira e foi “puxar boi” para abater em estados do norte do país em uma “fazenda frigorífico”. Trabalhou em empresa de reflorestamento, com trator e mecânica. Fez carregamentos de carvão, cimento, ferragem, gesso, para vários países da América Latina, trazendo produtos, como farinha de trigo, de lá para cá. Aos “36 anos” ele se muda para Itabirito em “18 de julho de 1983”: seus filhos estavam crescendo, a “escolaridade” no Norte de Minas era “fraca” e ele havia recebido um convite para mexer com fertilização de solo em Itabirito. Saiu do serviço com fertilização e foi trabalhar em empresas mineradoras na região de Itabirito e Ouro Preto de 2011 a 2013. Em uma dessas empresas fez um treinamento e adquiriu a “profissão” de “Master Drive”, que “opera qualquer tipo de equipamento pesado”<sup>82</sup>.

Amarildo não possui em seu currículo a diversidade de ocupações de Poninho. Na maioria de seus empregos na idade adulta ele trabalhou como vaqueiro, “a profissão que meu pai me ensinou”. Em Itabirito já trabalhou na Pif Paf. Morou em Alvorada de Minas. Depois foi prá Sete Lagoas e trabalhou muito tempo em “fazenda, fazenda, fazenda, fazenda”. A maioria delas era de empresas, mas trabalhou em particulares também. “Só fazenda, cargo vaqueiro, cargo vaqueiro, cargo vaqueiro”. Em Pará de Minas, também trabalhou em fazenda. Em Belo Horizonte trabalhou com fibra [ótica?] e em empresa de demolição. Em Ribeirão das Neves, trabalhou em sítio. Mas não gostou, pois “ficava muito preso e trabalhava sozinho”. Não podia largar o sítio. “Se adoecesse num tinha ninguém para te olhar, ou para qualquer outra coisa. Mas não foi muito tempo não, trabalhei duas vezes só”. Ficou sem emprego poucas vezes, “um ano, dois anos, foi temporário”<sup>83</sup>.

Guilherme trabalhou com o pai até os 18 anos. Seu primeiro emprego com carteira assinada foi aos 19 anos. Trabalhou durante cinco anos, “à noite inteira e não tinha como estudar”. Depois como ele conta:

Eu trabalhei na ANDRADE GUTIERREZ três anos, trabalhei na [...] seis anos. Trabalhei nela aqui três anos. Fui para o Mato Grosso e trabalhei quatro anos. Voltei pra cá e fiquei na VDL. Trabalhei na VDL três anos. Sai da VDL e fui pra Mascarenhas Barbosa. Trabalhei lá quatro anos. Saí da Mascarenhas Barbosa e fiquei na Fábrica. Fiquei na Fábrica três anos. Da Fábrica eu fui pra Prefeitura.

<sup>81</sup> Nativânia. Entrevista. Ver Quadro 8.

<sup>82</sup> Poninho. Entrevista. Ver Quadro 8.

<sup>83</sup> Amarildo. Entrevista. Ver Quadro 8.

Fiquei na Prefeitura. Fiquei lá três anos... , três meses. Fui prá VDL. Fiquei na VDL três anos. Saí da VDL e fui pro [...]. Fiquei no [...] sete anos. Saí do [...] fui pro [...], que tudo é parente, cunhado né? Trabalhei lá três anos também. Saí de lá e fui pra [...], que era a firma do genro deles, trabalhei lá seis anos. Depois fui pra FLORICULTURA, Trabalhei lá quatro anos e quatro meses. Trabalhei na IBL quatro meses. Saí da IBL fui pra [...]. Trabalhei na [...] dez meses. Saí da [...] entrei no SAAE, agora vai fazê um ano que eu estou no SAAE, vai fazer nove meses que eu estou no SAAE<sup>84</sup>.

Finalizando este capítulo apresento de maneira geral e sintética quadros com as ocupações realizadas na infância, adolescência e vida adulta pelas pessoas abordadas em questionário e entrevista. E ainda três relatos não contemplados anteriormente com respeito a constrangimentos sofridos diante de uma escolarização precária.

**Quadro 10** – Tipos de ocupações na infância e adolescência e alguns fenômenos correlatos à escolarização.

Ocupações na infância e Adolescência	Fenômenos correlatos	Pessoas
Carvoaria; Babá; Cozinheiro; Cultivo, carregamento e venda de produtos da roça; Moagem de alimentos; Costura e passagem de roupa; Limpeza de terreno e cuidado de animais.	Ausência total de estudos.	Rosa; Amarildo (até a adolescência).
	Estudos incompletos.	Rafaela; Elisângela; Nadivânia; Amarildo; Guilherme; Poninho.
	Estudos intermitentes; repetência escolar.	Rafaela; Elisângela; Ana.
	Carência de materiais escolares.	Rafaela; Elisângela
	Ausência de tempo para dedicar aos estudos.	Rosa; Rafaela; Elisângela; Amarildo; Guilherme; Poninho.
	Grandes distâncias de estabelecimentos escolares do local de moradia.	Rafaela; Elisângela; Amarildo; Guilherme.
	Ausência de transporte escolar.	Rafaela; Elisângela; Amarildo; Guilherme.
	Ausência de atendimentos à saúde próximos ao local de moradia.	Amarildo; Guilherme.
	Condições precárias de moradia, vestuário e alimentação.	Rafaela; Elisângela; Amarildo; Guilherme.
	Sofrimento por não poder frequentar a escola.	Rafaela; Elisângela; Amarildo; Guilherme.
	Agenciamento precoce ao trabalho familiar.	Rafaela; Elisângela; Amarildo; Guilherme; Poninho.
	Esforço em atividades não condizentes com a idade.	Rafaela; Elisângela; Rosa; Amarildo; Guilherme; Poninho.
	Impedimento dos filhos mais velhos aos estudos.	Rafaela; Elisângela; Amarildo.
	Família com elevado número de filhos	Rafaela; Elisângela; Amarildo.
	Baixa ou ausente escolarização materna e/ou paterna.	Rafaela; Elisângela; Nadivânia (mãe biológica); Amarildo; Guilherme; Poninho.
	Assunção materna no cuidado dos filhos e na subsistência familiar na ausência paterna temporária ou definitiva.	Nadivânia; Rafaela; Elisângela; Poninho.

**Fonte:** Questionário, entrevistas, documentos escolares, anotações de campo.

<sup>84</sup> Guilherme. Entrevista. Ver Quadro 8.

**Quadro 11** – Tipos de ocupações na vida adulta e alguns fenômenos correlatos à escolarização.

Ocupações na vida adulta	Fenômenos correlatos	Pessoas
Serviço doméstico no próprio lar; Faxineira; Diarista; Serviço doméstico em casa de terceiros; Cozinheira; Auxiliar de serviços gerais; Caminhoneiro; Vaqueiro; Costureiro; Caseiro, Almoxarife; Operador de máquinas pesadas.	Escolarização iniciada tardiamente.	Rosa
	Escolarização retomada tardiamente.	Amarildo; Guilherme.
	Escolarização retomada e interrompida.	Rafaela; Elisângela; Nativânia; Poninho.
	Estudos intermitentes, repetência escolar.	Rafaela; Elisângela; Nativânia; Ana.
	Sofrimento por não poder frequentar a escola.	Rafaela; Elisângela; Nativânia; Amarildo; Guilherme; Poninho.
	Constrangimentos enfrentados por não saber ler escrever.	Rafaela; Amarildo; Guilherme.
	Ocupações em serviços de baixa qualificação.	Rafaela; Elisângela; Nativânia; Ana; Guilherme; Amarildo; Poninho.
	Cansaço.	Rafaela.

**Fonte:** Questionário, entrevistas, documentos escolares, anotações de campo.

**Quadro 12** – Constrangimentos vividos pela falta de estudos.

Pessoas	Depoimentos
Rafaela	<p>Lá no serviço era assim: tinha que saber ler e escrever. Eu fui faxineira. Só passando pano, passando pano. Chegava os clientes a gente tinha que dar informação. Conversar com eles e tudo. Aí eu senti minha mão doendo. Arrumaram para mim na perfumaria. No serviço era eu e outra para me ajudar por que eu não sabia ler. Nós tínhamos que abastecer a seção de papel higiênico e perfumaria. Eu fiquei mais de ano pelejando. Pelejando. Foi difícil. Tinha que olhar o preço dos perfumes e do papel higiênico. Eu fiquei enrolando. Perguntava a outra. E assim foi. Quando o papel higiênico chegava, eu olhava o tipo de papel e anotava no caderno para passar para o outro rapaz. E eu não sabia ler. Com os perfumes era a mesma coisa. Tinha que olhar tudo. E aí eu agarrei. Agarrei porque tinha que perguntar muito. E esse perguntar num podia. Na firma é assim, a firma tem que subir. Então me passaram para a banca de panela e de caneca. Eu agarrei. Aí me mandaram embora.</p>
Amarildo	<p>Eu cobro dos meus pais que ainda são vivos: ‘hoje eu estou aí, dependendo dos estudos que estão me fazendo falta. Então, o que vocês têm a me dizer sobre isso?’ Às vezes me preocupo com a idade deles, mas me preocupa também meu estudo. Eu podia ter um bom emprego. Podia ser alguma coisa. Mas como é que vou ser se eu não tenho estudo. Hoje em dia se você não tiver estudo não é nada a vida.</p> <p>Eu parei de estudar e depois fiquei trabalhando direto. Eu não tenho um lote, eu não tenho nada. Às vezes eu penso: “poxa a empresa podia fazer uma melhora para mim”. Mas como pode melhorar se eu não tenho estudo? Eu vou falar para você a verdade: muitas vezes, até mesmo nessa empresa que eu estou há quase oito anos, eu não gosto que falem não, sabe? Eu já me senti muito humilhado por não saber ler. De verdade! Já briguei, não gostei. Já perdi minhas amizades: “não fala que eu não sei ler não”. Sabe? Não gosto. Eu já me senti humilhado nesse ponto.</p>
Guilherme	<p>Eu voltei a estudar aos 51 anos por que precisava. A gente ficha nessas companhias e precisa assinar os termos e dar entrevista. Precisa ler e escrever. E tem que pedir os outros. A gente pede e muita gente tem má vontade de ensinar. Então a gente sofre demais por esperar a boa vontade das pessoas. Foi aí que me despertou o desejo de aprender a ler e escrever. Por causa dessas dificuldades eu entrei na escola e estou aprendendo.</p>

**Fonte:** Entrevistas, anotações de campo.

O caminho percorrido até aqui permite afirmar que na história de vida das pessoas abordadas encontram-se motivos diversos que contribuíram para uma escolarização deficitária. Dentre esses motivos o trabalho na infância e na adolescência aparece como

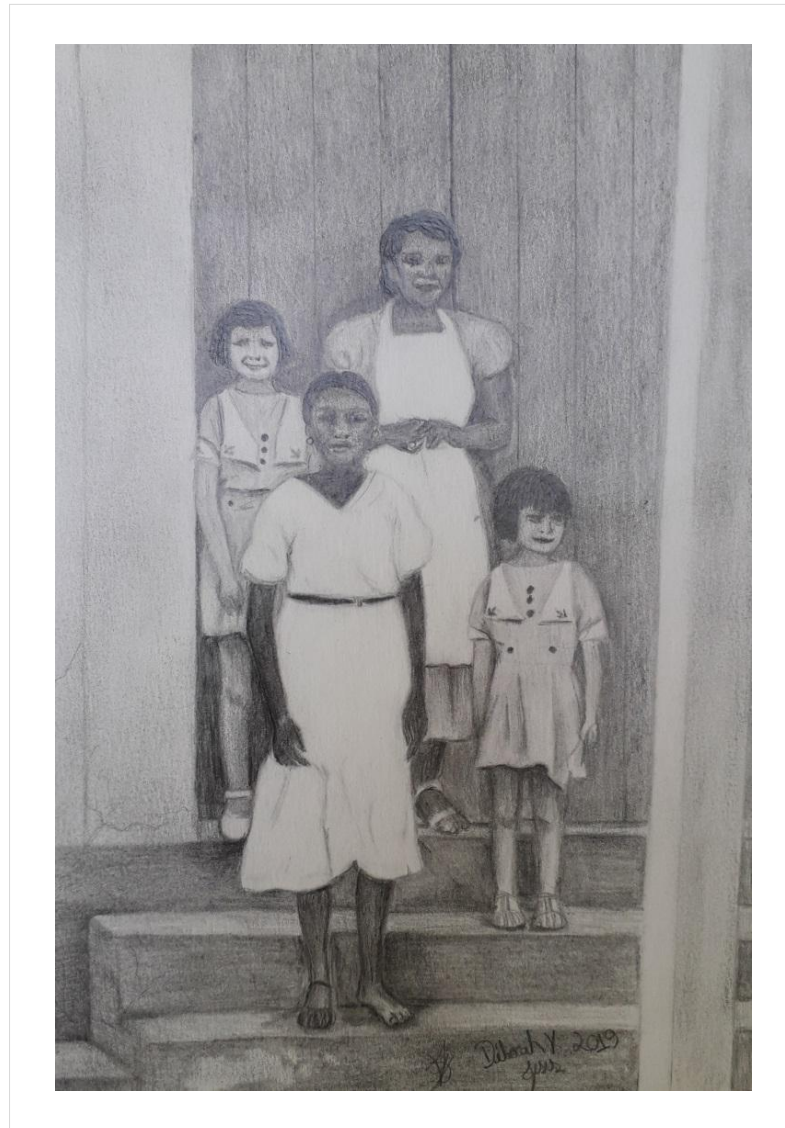


fenômeno de forte incidência sobre a incompletude ou a ausência total de estudos primários. Ultrapassado esses ciclos de vida, as pessoas abordadas ainda enfrentam na idade adulta dificuldades em seu processo de escolarização. Pode se perceber que estas dificuldades mantêm um forte vínculo com o trabalho realizado na infância e adolescência.

## **CAPÍTULO 5**

### **CONTRATEMPOS DE UMA EMPREGADA DOMÉSTICA**

**Figura 5**– Déborah Vitória. S/T. Grafite s/papel, 2019.



Arquivo do pesquisador.

Então, as histórias não são inventadas? Mesmo as reais, quando são contadas. Desafio alguém a relatar fielmente algo que aconteceu. Entre o acontecimento e a narração do fato, alguma coisa se perde e por isso se acrescenta. O real vivido fica comprometido. E, quando se escreve, o comprometimento (ou o não comprometimento) entre o vivido e o escrito aprofunda mais o fosso. Entretanto, afirmo que, ao registrar estas histórias, continuo no premeditado ato de traçar uma escrevivência<sup>85</sup>.

Este capítulo apresenta uma narrativa elaborada a partir de sete seções de entrevista realizadas com Vicentina.

**Quadro 13** – Data, registro e duração das entrevistas realizadas com Vicentina em sua residência.

Entrevistas	Data	Registro	Duração
1 <sup>a</sup>	18/10/2018	Áudio	22min35s
2 <sup>a</sup>	03/11/2018	Áudio	11min56s
3 <sup>a</sup>	21/11/2018	Áudio	17min29s
4 <sup>a</sup>	28/12/2018	Áudio	18min45s
5 <sup>a</sup>	10/01/2019	Áudio	42min53s
6 <sup>a</sup>	21/01/2019	Áudio	46min33s
7 <sup>a</sup>	20/05/2019	Áudio	15min45s
<b>Duração</b>			<b>2h55min06s</b>

**Fonte:** anotações de campo

Assumi as transformações ao conceber a impossibilidade de tradução do ato narrativo tal qual acontecido. Levei em conta “a evolução das palavras, as entonações, as construções de mensagens, que são mais e maiores de que a soma de palavra por palavra” (MEIHY, 2007, p. 17). Segundo Maria Margarida Machado, a apresentação de uma vivência é incompleta porque a realidade<sup>86</sup> não pode ser apreendida em sua totalidade. O olhar sobre esta vivência é “sempre uma reinterpretação”. No entanto

Isto não invalida as aprendizagens que podem ser feitas, pois o exercício de aproximação entre as falas dos sujeitos que narraram sobre si ou sobre a vida do outro, e os fatos acontecidos, no contexto de vida desses sujeitos biografados, também apontam chaves interpretativas da realidade que os constituiu. (MACHADO, 2017, p. 153-154).

O texto foi construído em um bloco único, corrido, sem parágrafos ou divisões claras de temas. Na busca em manter os lastros com o rememorado, ele segue o rol de perguntas e respostas das entrevistas, nem sempre na ordem em que foram colocadas na partilha das experiências. Não prescinde das minhas observações, de um documento (CTPS) sugerido e

<sup>85</sup> EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. Rio Janeiro: Malê, 2016, p.6.

<sup>86</sup> “[...] não há um texto que fale sobre a *Realidade*, que seja tão real quanto o real, como se o real fosse uma concretude metafísica realmente existente além de uma virtualidade social determinada – virtualidade antes de tudo narrativa e textual, que instaura e dá sentido, definitiva em sua verdade –, e não somente textos que são perspectivas ficcionais de determinado conhecimento, determinada opinião, também ficcionais. Subjetividades que falam e se organizam a partir dos limites do perceptível e do aceitável para sua comunidade” (CALDAS, 1999, p. 65).

compartilhado por Vicentina. E, também, dos ruídos, intromissões e constrangimentos de grande contribuição e apoio na rememoração, provocados pela presença da neta e do marido da colaboradora.

O capítulo apresenta, ainda, uma reflexão sobre a trajetória vivida por Vicentina e retoma aspectos do itinerário das outras colaboradoras e colaboradores da pesquisa.

### **5.1 *Vicentina***

É como se diz: o que a gente tem que passar não põe na porta dos outros. Agradeço todo dia por tudo que eu tenho e passei. Deus sabe o que faz! Pode ser que eu não me lembre de tudo tintim por tintim. A cabeça já não ajuda muito e eu não tive estudo. Meus filhos estão aí criados. Tenho minhas netinhas. Meu xodozinho que mora em Belo Horizonte. Quando ela vem me visitar fico por conta. Largo o serviço, se for preciso. E agora eu estou estudando. Tinha começado há um tempo e parei. Estava muito cansada. A Professora Celma me encontrou na rua e perguntou quando eu iria voltar. Acho que a Celma é uma das melhores professoras que existem. Demorei a responder para ela porque tem sempre uma coisa ou outra que emperra. Aí decidi voltar. A escola agora está pertinho da minha casa. A casa que construí. Eu vou contar como foi levantar as paredes. Continuo levantando. Acho que eu comecei na época em que ainda trabalhava na fábrica. É tanta coisa que a cabeça da gente não dá mais conta. Eu saí pequenininha lá de Piranga para morar no Baçõ. Eu era meio doente e meus pais me levaram, aos sete anos, para a casa de uma dona em Itabirito. Para ter uma alimentação melhor e para ir à escola. A dona tinha uma filhinha e eu cuidava dela. A gente brincava e a mãe atendia na benzeção de quebrante e mau olhado. Eu só brincava? Que nada, fazia outras coisas também: lavava vasilhas e limpava o terreiro. As pessoas chegavam cedo para a benzeção. Às oito horas eu já estava de pé ao lado da menina. Tinha dias em que ela se aquietava na cama e outros que era só pirraça. Quando ela estava quietinha eu ajudava a dona. A D. Lúcia. O trabalho era rapidinho. A casa era de chão, então era só varrer. Depois estender as camas, lavar as vasilhas, limpar o fogão. A comida era a D. Lúcia quem fazia. Aí eu ia brincar com a menina. Ah! Eu fiquei lá muito tempo. E nada de escola. Eu tinha muita saudade de casa. Quase não via minhas irmãs e irmãos. Eu já disse que meus pais colocaram a gente muito cedo para trabalhar? Um dia eu arrumei minhas trouxas e fugi. No meio das visitas que iam benzer tinha muita gente do Baçõ. Eu aproveitei a deixa. Esperei aos pés da Igreja da Boa Viagem e fui embora com elas. A D. Lúcia gostou? Não. Mas também não foi atrás de mim. Tampouco procurou saber como eu havia voltado para o Baçõ. A saudade era

pouca, mas era todo dia. Minha mãe, que Deus a tenha em um bom lugar, teve catorze filhos. Se todos estivessem com a gente seriam catorze, mas somos nove agora. Minha mãe cuidou de todos nós. Meu pai trabalhou no Curtume Santa Luzia. Não sei o que ele fazia, mas sei que quando cumpriu seu tempo de serviço ficou mexendo na roça, plantando arroz e feijão. Quando eu saí da casa da D. Lúcia eu estava com oito ou nove anos. Uns dez... Sei lá! Fiquei pouco tempo com meus pais. Logo foram me buscar para trabalhar. Eu fui ser babá de outra criança. Dali em diante eu comecei a ver dinheiro. Todo mês meus pais iam buscar meu dinheirinho. Fui aprendendo a trabalhar com as outras coisas de casa. Andei por muitas casas. Da casa da D. Lúcia eu fui para a do Jorge. Da casa do Jorge eu fui para onde? Da casa do Jorge eu fui para a casa da Rosa, mulher do Flávio e irmã do Jorge. Depois da casa do Flávio, eu trabalhei com a Marina, filha do seu Joaquim. Trabalhei com a Mariana do Antônio. Trabalhei na casa do Geraldo. Na minha família todas as quatro mulheres trabalharam na casa dos outros. Eu já disse, meus pais colocaram a gente cedo para trabalhar. Mas quem trabalhou mesmo em casa de família foi eu, minha irmã mais velha e a outra. A caçula trabalhou mais no Curtume Santa Luzia, no mesmo lugar que meu pai. Ela também foi a única que estudou. Não sei até que série. Acho que o meu povo não esquentava a cabeça com essa coisa de estudo. Para o meu pai os meninos tinham que ir à escola. Menina não carecia de estudar. Mas a caçula estudou. Ela e meus irmãos. Não me pergunte até quando. Lembro não. Como eu poderia saber mais sobre os estudos deles? Eu tinha pouco contato com eles. Naquela época, a gente dormia no emprego. Eu ia uma vez ao mês visitá-los. Era assim: ia no sábado e voltava no domingo de tarde ou então na segunda bem cedo. De mais novinha eu só tomava conta de criança. Eu fui babá em duas casas. Eu ficava só por conta dos meninos. Em uma eu lavava a roupinha do menino, colocava no varal e passava quando estava seca. Em outra, quando o menino estava dormindo eu ajudava as outras empregadas a varrer o terreiro, enxugar e guardar as vasilhas, varrer a casa, limpar a casa, lavar banheiro, lavar roupa. Ajudava também na cozinha: picava uma verdura, olhava se estava faltando água na comida ou se estava queimando. Eu fui aprendendo aos poucos. Depois eu fazia de um tudo. Foi desse jeito! A conversa com a gente era só na hora que precisava, na hora de mandar fazer as coisas. E eu fazia o que mandava. Obedecia. Fazia por onde deixar tudo direitinho para agradar as patroas. Era assim. Elas se davam bem comigo, mas era cada um no seu canto. Quando eu saí casa da Marina, filha do seu Joaquim, já tinha 19 anos. Foi a primeira casa que eu fichei. Meu nome está na minha carteira de trabalho. Sabe como eu escrevi? A D. Marina, esposa do Cláudio escreveu no papel. Eu treinei um pouco e depois escrevi. Quando eu saí da casa da Marina, fiquei cinco meses no Bação com os meus pais. Na roça. Descansei um pouco

e ajudei minha mãe. Eu nunca fui de sair das casas em que trabalhava para fazer outra coisa que não os mandados. O serviço era apertado. Depois dessa visita aos meus pais eu voltei para Itabirito. Eu fiquei sabendo que outra família estava precisando de empregada. Fui para a casa do Geraldo. Lá fiquei mais tempo, quase dois anos. Nessa época meus pais vieram morar em Itabirito. A Camargo Corrêa construiu uma estrada que passava no terreno onde moravam e eles receberam uma indenização. Aí compraram uma casinha aqui nesse bairro que eu moro. Eu fui morar com eles e assim pude largar o serviço na casa dos outros. Eu pedi a um conhecido que trabalhava na Fábrica Nova para arrumar serviço para mim. Ouvi falar que ele já morreu. Eu trabalhei na Fábrica Nova muitos anos. Comecei como operária, aprendi o serviço e me tornei fiadeira. Um dia meu nome apareceu na lista de redução de funcionários e tive que sair da fábrica. Fiquei mais ou menos um ano longe da fiação. Lavei roupa pra fora para umas duas famílias. Eu pegava a roupa e lavava em casa. Depois eu fui chamada para trabalhar na Fábrica Velha, no mesmo horário da outra. Trabalhava de horário trocado, das vinte e duas horas às cinco da manhã. Mas tinha época que a gente trocava: quando tinha que pagar alguma coisa, a gente largava às cinco horas da manhã e voltava às uma e meia da tarde e ia até às vinte e duas horas. Com o tempo eu fiquei só no turno da noite. Nas duas fábricas eu fiz a mesma coisa. Tecia linha e trabalhava na fiadeira também. Eram quatro máquinas para cada pessoa. Cada máquina possuía cem parafusos de linha. Era um trem muito comprido! Quatro máquinas são quantos parafusos? Quatrocentos fusos, seiscentos fusos? Não! Eu emendava os fios. Quando o tempo estava bom era uma beleza! Mas quando entrava o frio, você emendava aqui agora e daqui a pouco estava tudo voando. As linhas arrebentavam. Você corria, corria, corria para emendar e para trocar os pavios. Você não sabia se trocava os pavios ou emendava linha. A gente trocava as linhas e colocava num caixote grande para descer para a tecelagem. Não podia parar. Tinha dia que a gente bebia água pela mão das companheiras. Eram muitas mulheres. Mas não tinha mais mulheres do que homens. Cada um tinha o seu lugar. Na fiação eram mais mulheres. Eu acho que os homens faziam o serviço carregando coisas pesadas, as peças de pano. Trabalhavam também na caldeira. O que eles faziam lá, eu não sei. Eu me casei alguns anos depois de ter entrado na Fábrica Nova. Aí tive meus filhos. Eu pensava em estudar. Mas é como o Pedro meu marido diz: “como é que estudava trabalhando de noite. Tinha condições não. Chegava para dormir e fazer almoço para os meninos que iam chegar da escola”. Quando os meninos eram pequenos foi uma luta para arrumar quem ficasse com eles. Às vezes eu os deixava com o Pedro, quando ele não estava de horário trocado no serviço à noite. Em algumas ocasiões ele ia para o buteco. Já bebeu muito. E ele sabe disso. Já passei meu pedacinho bem passado com ele.

Você sabe que os homens quando bebem se alteram e põe nomes nas mulheres. Eu tenho muito que agradecer a Deus que hoje ele não bebe mais. E só Deus sabia para onde eu ia. E eu tinha que correr atrás de alguém para ficar com os meninos. Tinha dia que meu irmão descia para ficar com eles, ou a irmã do meu marido. Algum vizinho. Tinha dia que não tinha ninguém. E eu trabalhando de dez e meia às cinco da manhã. Eu punha os meninos na mão de Deus. Colocava duas ou três fraldas de pano. Na época a gente usava fralda de pano. Dava mamadeira e fazia arrotar. Na hora de sair, trancava minha casa. Olhava para o alto e falava: Senhor guarda meus filhos que eu estou saindo para ganhar o pão de cada dia. Uma vizinha corria o olho neles para ver se choravam. Mas eles não choravam porque Deus é bom. É tão bom para mim. Eu saía, deixava dormindo e quando voltava encontrava dormindo. Aproveitava o sono deles. Na época em que eles já estavam na escola, eu chegava do serviço, arrumava os dois, mandava para a aula e ia dormir até a hora deles chegarem. O dia que tinha reunião eu ia e participava. Quando tinha tarefa eu pedia os vizinhos para ajudar por que eu não sabia. Mas graças a Deus estou aí. Meus filhos estão criados. O mais velho eu lembro que ele formou, acho que o terceiro ano do segundo grau. O mais novo não. Parou, não sei em que série. Mas nunca repetiram o ano, Graças a Deus. Hoje, bem casados ou não, eles estão casados. O mais velho não bebe, é de outra religião. Esse que mora perto de mim, nos cômodos aqui em baixo, costuma beber as cervejinhas dele. A gente xinga bastante, mas não adianta. Se não fosse eu, eu não tinha minha casa hoje. Eu sempre tive uma preocupação muito grande com meus filhos. Eu pedia a Deus para me iluminar. Eu precisava comprar um lote para deixar para eles. Eu ainda estava trabalhando na Fábrica Nova quando certo dia cheguei em casa e mandei os meninos para a escola. Deitei. Não consegui pegar no sono. Levantei fui à casa da minha mãe. Conversei com meu irmão e ele me trouxe nesse lote que moramos agora. Fui até a imobiliária e lá me pediram os documentos. Eu não tinha o dinheiro para dar entrada no terreno. Perguntei ao meu irmão se ele tinha e poderia me emprestar. Ele me disse: “é isso mesmo que você quer fazer, Vicentina?” Me emprestou os trinta reais que era o valor da entrada do lote. Levei os documentos para o dono da imobiliária. Eu falei com o meu irmão que podia lhe pagar o empréstimo, mas sem juros. Ele estava se arrumando para casar. Combinei com ele que no casamento eu lhe daria um bujão de gás cheio. Comprei o lote e consegui pagar meu irmão. Como já falei, tive que sair da Fábrica Nova por causa da redução de quadro. Mas não teve problema. Voltei para a faxina e o serviço na casa dos outros. Depois retornei para a fiação na Fábrica Velha e foi lá que eu aposentei. Não contei que depois que eu aposentei ainda continuei trabalhando na fábrica sem ninguém saber, por mais três anos. Nisso já tinha comprado o lote e estava construindo. O dinheiro da



aposentadoria e mais um salário ajudou na construção. Construí minha casa. Estou aqui dentro da minha casa. Graças louvado seja Deus. Estou muito feliz com minha casa. Eu disse que não iria morrer antes de deixar um teto para os meus filhos. Quando conseguimos levantar uns dois cômodos nos mudamos pra cá. Mas antes, o Pedro me xingou. Veja só! Ele disse que era pra eu ter esperado ele ganhar na Tele Sena ou no Papa-Tudo. Acho que o Papa-Tudo nem existe mais. Ele achou ruim. Para ele eu deveria ter esperado o prêmio para me ajudar a comprar as coisas. Vê lá se eu iria esperar! E se ele não ganhasse? Nós iríamos ficar a vida toda no aluguel? Eu falei pra ele: se você não pensa nos seus filhos, eu penso. Vou morrer um dia e não quero deixá-los ao Deus dará pelo mundo. Tenho que deixar ao menos dois cômodos para eles. E assim fiz os dois cômodos. Hoje estão servindo para um deles. Veja só! Se eu tivesse escutado meu marido hoje não teríamos nada. E eu achei que não ia conseguir. Mas graças a Deus consegui. Tá aí precisando de acabamento e um salário só não dá pra fazer isso. O Pedro me dá o dinheiro da despesa, mas sou eu quem me viro com a água, a luz e o gás. E pago um convênio de saúde para mim também. Mas graças e louvado seja Deus que eu tenho um teto, e muito bom. Não contei também que na época do trabalho nas fábricas de tecido eu tive ajuda de um vizinho muito bom e a quem eu devo muito. Ele foi um pai e uma mãe. Nunca se esquece de mim. Dei a ele um dos meus filhos para ser padrinho. Às vezes eu estava perdendo a hora, a mulher dele ia à minha porta me chamar e gritava: Vicentina, Vicentina, você está perdendo hora! Ele me colocava no carro e me deixava na porta da fábrica. Assim eu não me atrasava e corria o risco de perder minha cesta. Na época que meu marido bebia muito, o dinheiro dele ia para o buteco. Ele sabe disso tudo. O que me salvava era o meu pagamento e minha cesta. Agradeço muito a Deus por tudo que eu tenho. Graças e louvado seja Deus! Pelos vizinhos bons que eu tive na minha vida, tive e tenho, graças a Deus! Depois que eu saí de vez da Fábrica Velha lá estava eu de novo a trabalhar em casa de família. Trabalhei na casa do Mário, cozinhando, lavando, passando, arrumando. Fazia de tudo. Fiquei lá quatro anos. Saí de lá e fiquei em casa parada. Fazendo faxina, passando roupa, fazendo um biquinho aqui e outro ali. Você acredita que eu ainda voltei a trabalhar na casa do Mário de novo? Mas foi menos tempo. Um ano, um ano e pouco. Fazia o mesmo serviço. Depois saí de novo. A gente vai ficando velha e não aguenta muita coisa mais não. Muita falação na cabeça da gente. Quando eu era mais nova eu lembro que ia levar os meninos do Antônio para a escolinha. Eu trabalhei na casa do Antônio, ele morava perto do GGG. Eu gostava de ver os meninos do Ginásio indo para a escola. Gostava de ver aquelas moças, achava bonito. Eram os meus passeios. Como eu disse, eu nunca fui de sair das casas em que trabalhei senão para os mandados. Enquanto os meninos estavam na escola eu

chegava as coisas no lugar. Deixando a mesa de café pronta para quando eles chegassem. Arrumando as roupas para entregar na hora do banho. Foi sempre apertado o serviço. Eu fui babá em três casas e com o tempo foram os serviços mais gerais: lavar, passar, cozinhar, foi desse jeito. Todo dia tinha que preparar almoço e jantar. Tinha que servir o jantar e limpar a cozinha. Quando a gente via já estava na hora de deitar. E isso todo dia, desde bem cedo. Lavava, estendia para secar no varal, pegava, dobrava, passava. Quem trabalha em casa de família descansa? Você sai da cozinha e vai passar roupa. Acaba de passar e já está na hora de fazer a janta. Tem que deixar cheia a garrafa de café. Hoje é muito diferente, tem horário para tudo: horário de pegar serviço, horário de largar, tudo direitinho. Antes não tinha nada disso. Era o dia inteiro mexendo. Sabe a Mariana do Antônio? Aquela que todas as mulheres da minha família trabalharam para ela? Ainda hoje ela é doida que minhas sobrinhas sejam ajudantes dela como nós fomos. Mas minhas sobrinhas não querem. Eu comecei a estudar acho que há uns quatro anos atrás, quatro ou três anos mais ou menos. Eu comecei no Bela Vista, aí parei. Foi até na época em que trabalhei na casa do Geraldo. Agora comecei de novo no CEMI. Eu entrei na segunda série para recordar. Vamos ver o que vai dar. Tem hora que vem alguma coisa meio difícil, mas a gente pede socorro para os vizinhos. Entrei na escola lá no Ferreira Bastos. Fiquei lá uns dois anos. Acho que eu parei na terceira série. Acho que foi na segunda. Quando o EJA passou para o GGG eu parei. Estava ficando muito cansada. Aí, agora, voltei de novo. Estou repetindo a segunda série. Eu que pedi para repetir, tinha esquecido tudo. Eu falo com o Pedro para ir estudar como eu, me fazer companhia, mas é cabeça dura. Para ele que tem só o quarto ano de grupo ia ser bom. Mas é cabeça dura. Acho que em mim há uma revolta muito grande. Veja só: a primeira menina que eu tomei conta, hoje é professora. Eu fui brincar com ela. Mas eu tomei conta, não é? Era para eu estar na escola, não é? Eu não tive estudo. Se eu tivesse ido à escola, hoje eu também poderia ser uma professora. Ou quem sabe ter um serviço melhor. Ter me aposentado em um cargo melhor. Nada disso aconteceu. Mas o que se há de fazer? É a vida! Agora eu estou estudando. E eu vou seguindo, até onde eu aguentar.

## 5.2 Vicentina e seus companheiros de labuta e escolarização tardia: itinerários cruzados

O episódio da fuga de Vicentina apresenta mais um fragmento na história brasileira da desproteção social da criança pobre. Para D. Lúcia e as pessoas que visitavam sua casa o trabalho da menina era visto com naturalidade. Não era estranho aos pais de Vicentina que ela fosse conduzida à casa dos outros para trabalhar e ajudar no sustento da família. E quem sabe, estudar.

Segundo Walter Benjamin:

A criança proletária nasce dentro de sua classe. Mais exatamente, dentro da prole de sua classe e não no seio da família. Desde o início ela é um elemento dessa prole, e aquilo que ela deve tornar-se não é determinado por nenhuma meta educacional doutrinária, mas sim pela situação de classe. Esta situação penetra-a desde o primeiro instante, já no ventre materno, como a própria vida, e o contacto com ela está inteiramente direcionado no sentido de aguçar desde cedo, na escola da necessidade e do sofrimento, sua consciência. Esta transforma-se então em consciência de classe. Pois sua família proletária não é para a criança melhor proteção contra uma compreensão cortante do social do que seu puído casaco de verão contra o cortante vento invernal. (BENJAMIM, apud MELLO, 1994, p. 30-31).

Segundo estimativas da Organização Internacional do Trabalho (OIT) o serviço doméstico executado por meninas com idade abaixo de dezesseis anos alcança uma proporção superior a qualquer outra forma de trabalho em todo o mundo. A crença de que os afazeres domésticos são naturalmente dedicados às mulheres faz com que desde cedo estas sejam levadas a realizá-lo e serem preparadas para suas funções na vida adulta. São, sobretudo, as condições de pobreza no campo ou na cidade que fazem surgir meninas entregues a outras famílias afins de que possam ter uma educação, se vestir e se alimentar. Assim, longe da família de origem, elas se transformam em pequenas empregadas domésticas, sendo-lhes roubadas as “oportunidades de estudo e de uma infância e adolescência saudáveis” (OIT, 2011, p. 2).

Aos doze anos<sup>87</sup> de idade Vicentina já havia trabalhado em várias casas de família. Enquanto isso, Nadivânia iniciava seus estudos enfrentando ausência de escolas em uma cidadezinha de Pernambuco. Rafaela era observada pelo pai como possibilidade de ajudá-lo no serviço na carvoaria. Ela iniciava seus estudos primários e aguardava que sua irmã

---

<sup>87</sup> Segundo Irene Rizzini e Cláudia Fonseca o tipo de trabalho realizado por crianças vinculou-se tradicionalmente a representações ligadas aos comportamentos considerados adequados a homens e mulheres. Esses valores, tal qual são observados ainda na família popular contemporânea remontam, com certas semelhanças, ao modelo patriarcal, vigente até a segunda metade do século XX, de papéis para o gênero masculino e feminino. Ao homem cabe prover por meio do trabalho sua família, à mulher cabe a fidelidade, o cuidado dos filhos e a manutenção do espaço doméstico. Ainda que esta última trabalhe fora de casa, sua ajuda não conta como algo de maior importância a tal ponto de liberá-la das tarefas domésticas. (RIZZINI e FONSECA, 2002, p. 20).

Elisângela tivesse idade para acompanhá-la à escola. Rosa trabalhava na roça ao lado dos pais carvoeiros que não cogitavam os estudos primários para ela. Poninho já tendo abandonado a escola, ajudava a mãe na roça e nos serviços domésticos. Ele esperava que o pai cumprisse a promessa de um dia levá-lo para morar ao lado dele em São Paulo. Guilherme era recém-nascido, mas não menos desprotegido em sua família de carvoeiros.

Quando Vicentina teve sua carteira assinada, como empregada doméstica, aos 19 anos, passou a receber valor abaixo do salário mínimo na época. Em 8 de abril de 1973<sup>88</sup> ela recebia Cz\$ 95,00 (noventa e cinco cruzeiros). O salário sofreu um reajuste em 30 de abril de 1973 (01/05/73) perfazendo um valor de Cz\$ 312,00 (trezentos e doze cruzeiros)<sup>89</sup>. Vicentina recebia, então, por seus serviços domésticos, aproximadamente 30% do salário mínimo vigente. Em oito de outubro de 1976, data em que deu baixa em sua carteira de trabalho ela recebia o valor de CZ\$ 100,00 (cem cruzeiros). Neste ano o salário mínimo havia sido reajustado para CZ\$ 768,00 (setecentos e sessenta e oito cruzeiros)<sup>90</sup>. Ela larga o serviço doméstico recebendo aproximadamente 13% do valor do salário mínimo vigente.

A oportunidade de Vicentina receber um salário melhor veio com a mudança de sua família para Itabirito<sup>91</sup>. Ela saiu da última casa em que trabalhou com a carteira assinada no mês de outubro e no mês seguinte já estava empregada na fábrica de tecidos (CII). Após quinze anos, retomou o convívio próximo com seus pais e irmãos.

**Quadro 14** – Divisão dos períodos da infância e adolescência<sup>92</sup>.

Nome	Nascimento	Idade atual	Infância	Adolescência
Vicentina	25/02/1954	64	Até 1966	De 1966 a 1972
Nadivânia	12/12/1957	60	Até 1969	De 1969 a 1975
Rafaela	12/03/1958	60	Até 1970	De 1970 a 1976
Rosa	30/07/1959	59	Até 1971	De 1971 a 1977
Elisângela	22/09/1962	56	Até 1974	De 1964 a 1980
Ana	04/06/1966	52	Até 1978	De 1978 a 1984
Poninho	29/03/1959	59	Até 1971	De 1964 a 1977
Amarildo	27/03/1962	56	Até 1974	De 1964 a 1980
Guilherme	13/05/1966	52	Até 1978	De 1978 a 1984

Fonte: Dados do questionário, documentos escolares, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

<sup>88</sup> Ano em que a “Convenção nº 138 da OIT”, recomenda que a idade mínima para o início do trabalho em geral seja de dezesseis anos (LOMBARDI, 2010, p. 137). No caso de Vicentina, a chegada da recomendação atrasou doze anos, pois desde os sete ela já estava trabalhando.

<sup>89</sup> MUNIZ, 2009, p. 266.

<sup>90</sup> Idem.

<sup>91</sup> A situação de Vicentina, nesse momento, faz parte de um contingente de mulheres pobres que saem do meio rural para a cidade. Conforme Hildete Melo, o “serviço doméstico remunerado tem um papel importante na absorção das mulheres de menor escolaridade e sem experiência profissional no mercado de trabalho. As migrantes rurais-urbanas têm nessas atividades “*o caminho de socialização na cidade (...) o abrigo, a comida, a casa e a família*” [Castro (1982)], porta de entrada para o mercado de trabalho urbano, as mulheres iniciavam esse trabalho nas casas de famílias a título de “ajuda”” (MELO, 1998, p. 6).

<sup>92</sup> De acordo com o ECA, o período da infância é compreendido desde o nascimento até os doze anos de idade incompletos. A adolescência se estende dos doze aos dezoito anos de idade (BRASIL, 1990).

Vicentina adentrou a CII no mesmo período em que as meninas Rafaela e Elisângela trabalhavam na carvoaria e estavam prestes ou já haviam abandonado a escola. A menina Rosa se ocupava na Roça há mais de cinco anos. Havia se casado e ainda encontrava-se impedida de frequentar a escola. Amarildo montava a cavalo e vendia lenha na cidade sem ainda ter iniciado os estudos primários. Poninho se empregou como cozinheiro em um órgão Federal antes de completar 15 anos. Guilherme trabalhava com a família na carvoaria após ter deixado de frequentar a escola.

Na fábrica de tecidos, *locus* privilegiado de mulheres e crianças pobres no desenvolvimento da industrialização no século XIX, a jovem Vicentina se adestrou em um novo ofício, aprendeu a fiar. Trabalhava a ponto não ter tempo para beber água ou lancha<sup>93</sup>.

Saltando do serviço em casa de família para a fábrica<sup>94</sup> Vicentina recupera mais um dos caminhos trilhados por suas ancestrais livres e escravas: a produção de fios e tecidos para comercialização. Concessa Macedo observou que na primeira metade do século XIX, sobressaia na economia de Minas Gerais “uma nítida especialização ocupacional: aos homens o cultivo da terra, às mulheres fios e tecidos” (MACEDO, 2006, p. 221). As mulheres encontravam-se representadas também, e em larga escala, no setor de prestação de serviços, liderando segmentos como o dos serviços domésticos. Estes eram em grande parte ocupados por “mulheres, pobres e negras em especial”. A empregada doméstica “da era pós-escravidão tem suas raízes nas ocupações que lhes foram atribuídas desde os tempos coloniais” (MACEDO, 2006, p. 222)<sup>95</sup>.

Após onze anos na fiação, em 1987, Vicentina é dispensada da CII e retorna ao serviço doméstico para terceiros. Ela já estava casada e com um filho pequeno. Seu segundo filho nasceu no ano em que saiu da fábrica. Ela esperou durante dois anos longe da fiação a oportunidade de voltar. Em 1989 conseguiu emprego em outra fábrica de tecido (CIIC). Além do serviço na CIIC, Vicentina se desdobra no cuidado dos filhos e dos afazeres domésticos.

---

<sup>93</sup> “Vigiar máquinas, reatar os fios quebrados, não são atividades que exijam do operário um esforço de pensamento, mas, além disso, impedem-no de ocupar o espírito com outros pensamentos” (ENGELS, 1975, p. 25).

<sup>94</sup> SAFFIOTI; HILDETTE MELHO

<sup>95</sup>No caso brasileiro, apresenta-se ainda como ocupação oriunda da senzala, pois com a industrialização processaram-se mudanças, mas não o seu fim. Contudo, as transformações no serviço doméstico remunerado objetivavam modificar a relação patroa/empregada doméstica, tornando-a menos pessoal, sem relações de parentesco fictícias e de ajuda à trabalhadora e sua família. Houve uma certa “profissionalização” ou “mercantilização” do posto de trabalho diferente da antiga relação, construída numa dimensão pessoal muito estreita [Kuznesof (1989)] (MELLO, 1998, p. 4).

Enquanto isso Nativânia acompanha o marido em suas migrações a trabalho e cuida de seus filhos em casa. Rafaela perde o emprego no comércio e volta ao lar para cuidar de suas filhas pequenas, deixando por conta do marido a resolução de outras necessidades da família. Embora tenham trabalhado em setores diferentes Elisângela e Vicentina poderiam ter se encontrado caso a última não tivesse sido dispensada dois anos antes de a primeira entrar na CII.

E os homens, o que estavam fazendo enquanto Vicentina já havia trabalhado onze anos como fiandeira, foi dispensada e retomou o serviço doméstico? Poninho depois de suas andanças nacionais e internacionais como caminhoneiro mudou-se com a família para Itabirito em 1983 (ano em que Amarildo interrompe os estudos primários). Continuou com seu rol de ocupações diversificadas: fertilização de solo, manutenção de barragem (na região da extinta Bento Rodrigues em Mariana-MG) e de máquinas pesadas. Amarildo já não mais trabalhava com seu pai, tinha andado por algumas regiões em Minas Gerais: Alvorada de Minas, Sete Lagoas, Pará de Minas, Belo Horizonte, exercendo-se como vaqueiro na maior parte dos empregos. Por fim estabeleceu-se em Itabirito onde passou a trabalhar somente em empresas. Guilherme, depois de ter trabalhado no Mato Grosso, retorna a Itabirito (um ano depois de Vicentina voltar à fiação na CIIC) e não saiu mais da cidade.

Um dos maiores desejos de Vicentina era ter sua própria moradia. Ela consegue comprar um terreno próximo à casa de seus pais. No entanto era difícil iniciar e prosseguir andamento à construção, pois seu salário não permitia. Além do mais ela não recebia ajuda do marido para o empreendimento. Apesar de enfrentar este e outros embates com o marido, Vicentina não deixava de receber apoio de parentes no cuidado com os filhos. Em caso de eventuais atrasos para trabalho ela usufruía da ajuda dos vizinhos.

Assim como as vivências de sua família não deixavam de ser ocultadas de pessoas próximas, Vicentina também não oculta seus dissabores com o marido diante de questões relacionadas à subsistência do grupo familiar. Mas é possível que na concepção do marido, ela não devesse tomar a frente nos assuntos dele. Os confrontos entre Vicentina e seu marido e a exposição de suas fragilidades afetivas e econômicas nas horas de necessidade pode ser compreendido a partir de condições típicas das famílias dos bairros populares. Como mostrou Silvia Leser de Mello, nesses lugares

É difícil esconder os dissabores domésticos mais graves: a privacidade é porosa, os acontecimentos da vida privada são logo conhecidos por todos. Contam-se os casos e estes correm a Vila. Se essa visibilidade nos parece chocante e desagradável, é mais uma vez a presença de modelos normativos que nos impede de ver o valor funcional da troca de favores. A possibilidade dessa troca é imensa, desde a mais simples troca de serviços ou empréstimos de objetos, até aquelas que envolvem

recursos financeiros, sempre muito escassos. Sua importância só pode ser avaliada no contexto em que ocorrem. O bairro favorece a criação de uma rede de apoios mútuos para as horas de necessidade. Esta rede de amparo estende-se ao cotidiano, integrando a experiência de vida dos moradores da Vila. Não entanto, a meu ver, o fundamental é que a assistência assim disseminada, com raiz no conhecimento que têm das mais graves carências uns dos outros, vai gerando uma prática que pode ser denominada **solidariedade** que acaba por superar o valor simplesmente funcional da troca de favores. Não é uma solidariedade abstrata, baseada em valores morais ou religiosos, mas uma prática real e diária de prestar atenção às necessidades dos outros. As pessoas aprendem, ao enfrentarem suas dificuldades cotidianas, que não poderiam sobreviver sem essa ajuda mútua. A consciência da pobreza comum a todos, e de uma fronteira muito tênue entre a segurança e a insegurança, gera a solidariedade. Ela não é isenta de conflitos e falatórios. Toda complexidade das relações humanas dentro de uma pequena comunidade estão presentes ali. Assim como há ajuda, há brigas. Mas a prática de compartilhar os problemas alheios, o poder de identificação com a miséria do outro, cria laços fortes de solidariedade. (MELLO, 1992, p. 125-126. Grifo da autora).

Os conflitos, entretanto, não são exclusivos das camadas populares, embora sua visibilidade seja maior nos bairros populares, favelas e cortiços. A experiência de habitar um “cômodo e cozinha”, juntamente com quatro ou cinco pessoas, deve ser determinante para transformar conflitos em situações potencialmente explosivas. Isto não significa, porém, desorganização, anomia. Significa que as situações de amor ou de raiva não têm onde se esconder e são jogadas, sem disfarces, na vida cotidiana. Estigmatizar essas populações denominando-as promíscuas ou violentas é fazer o jogo ideológico do poder, responsabilizando-as pelas condições precárias em que tocam sua existência (Idem, p. 128-129. Grifo da autora).

Em 2005, Vicentina deixa a fábrica definitivamente e retorna novamente ao serviço doméstico para terceiros. Ela sempre pode contar com as relações estabelecidas junto a antigos empregadores. Lembremo-nos que ela e suas irmãs mais velhas sempre trabalharam na casa dos outros desde pequenas. Os irmãos também trabalharam na infância, embora tenham sido as mulheres a sacrificar sua escolarização primária. A família construiu uma rede de conhecidos que permitiram a manutenção do serviço doméstico. Antigos patrões ainda hoje desejam se valer dessa rede com interesse em agenciar as gerações mais novas de mulheres da família de Vicentina para ao trabalho doméstico em suas residências<sup>96</sup>.

---

<sup>96</sup> Diante do ideário moderno que privilegia o princípio de igualdade, tais situações são certamente chocantes, mas deveríamos lembrar que, conforme Roberto da Matta (1999), esse princípio convive com outro, típico da sociedade brasileira, em que as diferenças hierárquicas não são vistas como necessariamente injustas. Contudo, devemos lembrar que, em anos recentes, o tratamento desigual de crianças e, em particular, a discriminação contra filhos de criação, são atitudes menos toleradas do que antigamente. [...] A grande publicidade dada a campanhas a favor dos direitos da criança assim como a proliferação de restrições legais têm levado elementos do ideário moderno para dentro da intimidade da maioria de famílias urbanas. Assim, podemos supor que a recente diminuição de meninas empregadas no serviço doméstico constatada pelo IBGE deve-se não somente a mudança de atitudes das meninas e suas famílias, mas também à relutância crescente das próprias patroas e empregadores em receber uma criança ou jovem pobre na sua casa. (RIZZINI e FONSECA, 2000, p. 28.). É importante acrescentar que a economia da família popular foi monetarizada, fazendo com que houvesse, entre 1960 e o fim dos anos 80, o “afastamento dos adolescentes jovens do trabalho familiar não remunerado em direção ao trabalho remunerado, especialmente entre as mulheres” (Barros et al., 2001). Enquanto, antes, as jovens trabalhavam em casa de terceiros mediante cama e comida, hoje elas esperam um pagamento em dinheiro<sup>22</sup>. (Idem, p. 32).

Finalmente, em 2012, aos 58 anos, Vicentina consegue iniciar seus estudos primários. Ela precisa continuar na escola e trabalhar. Torna-se difícil conciliar as duas coisas e ela abandona os estudos em 2014. Irá se encontrar com Poninho numa turma de 2ª série em 2018. Agora a escola está mais perto de sua casa. Nas turmas de 1ª, 3ª e 4ª série se encontram Rosa e Amarildo; Nadivânia; Rafaela, Elisângela, Ana e Guilherme, respectivamente.

O caminho percorrido até aqui já nos permite iniciar uma compreensão do que dizem sobre pessoas das camadas populares, não mais crianças, que frequentam a EJA. Assim ouvimos com maior clareza Maria Fonseca (2001) quando nos sugere que as diversas histórias de educandas e educandos da EJA, em particular das pessoas adultas, são marcadas pela exclusão precoce da escola regular. O que as coloca em uma posição marginal “em relação à participação nas instâncias decisórias da vida pública e ao acesso aos bens materiais e culturais produzidos pela sociedade” (FONSECA, 2001, p. 343). Trocando em miúdos, “adultos em processo de alfabetização no contexto social brasileiro” em geral são mulheres e homens cujas experiências na infância foram marcadas pela urgência do trabalho. Destaca-se a situação das mulheres que foram muitas vezes desvalorizadas e impedidas de frequentar a escola. As mulheres e os homens da EJA “viveram e vivem situações limite nas quais os tempos de infância foi, via de regra, tempo de trabalho e de sustento das famílias” (MOLL, 2004, apud CARVALHO, 2013, p. 35. Grifos da primeira autora).

Não há outro lugar reservado a eles quando retornam à escola senão o de uma educação desqualificada onde dificilmente haja uma preocupação com as experiências adquiridas em suas vivências sociais<sup>97</sup>. Talvez porque o passado atualize-se no presente e nos mostre constantemente que as tecnologias educacionais mais avançadas não têm suprimido a permanência das condições infantis de exclusão que viveram as pessoas tratadas nesse estudo. Em suma, à grande parte da “classe-que-vive-do-trabalho” (ANTUNES, 2009)<sup>98</sup> desde a

---

<sup>97</sup>Teses e dissertações acadêmicas recentes (CARVALHO, 2013; SILVA, 2013; NEVES, 2014; REIS, 2014; CONZATTI, 2015) enfocando a educação por meio da recuperação de memórias pessoais mostram que as diversas experiências de pessoas adultas e idosas fornecem um saber apreendido no mundo e nas ações que dão sentido às suas existências. As experiências adquiridas por estes sujeitos por meio de conflitos pela posse de territórios culturais, migrações forçadas e constantes, vivências do ciclo vital adulto e o envelhecer, saberes práticos utilizados no trabalho e no dia-a-dia se traduzem em distintas formas de aprendizagem através da leitura e interpretação de eventos vividos. Compreendem que a escola é um lugar não exclusivo da produção de conhecimentos e saberes. É um espaço híbrido, fruto de uma cultura propriamente escolar e outras trazidas pelas educandas e educandos. Caberia à instituição relacionar estas culturas às práticas pedagógicas e valorizar o material cultural, simbólico, cotidiano e identitários construídos por estas pessoas, pouco ou não escolarizadas, fora do âmbito escolar.

<sup>98</sup>A classe que vende sua força de trabalho. Tendo como “núcleo central os trabalhadores produtivos” (produtores de mais valia e participantes diretos do processo de valorização do capital), abrange também as formas de trabalho social “improdutivas” (não geram diretamente valores de troca e prestam serviços para uso público ou do capitalista). Os trabalhadores produtivos e improdutivo dependem diretamente das condições materiais geradas pelo capitalismo. Os últimos, embora sejam considerados como inseridos em relações que



infância, tem sido reservados lugares sociais de marginalização, pobreza, subemprego e desemprego. O que tem condicionado o seu lugar educacional “no conjunto das políticas oficiais. A história oficial da EJA se confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares. É uma modalidade do trato dado pelas elites aos adultos populares” (ARROYO, 2005, p. 221).

---

envolvem “falsos custos e despesas inúteis” são vitais para que o sistema sobreviva (ANTUNES, 2009, p. 101-104). Merece ser lembrado que o trabalho não deve ser considerado somente ocorrendo em organizações formais, mas em outras circunstâncias organizadas além do espaço público e que são frequentemente invisibilizadas e não reconhecidas, tais como o serviço doméstico e o trabalho infantil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A função da educação será tirar esse foco moralizante e colocar a ênfase não tanto na educação contra a vulnerabilidade dos pobres, e sim na justiça. Os pobres são a síntese das históricas injustiças sociais. São injustiçados, e não vulneráveis. A relação entre justiça, pobreza e educação não é o foco nem das políticas, nem do pensamento educacional. Os pobres se sabem injustiçados. A luta por escola é uma luta por territórios de justiça<sup>99</sup>.

Interrogando-me sobre as experiências vividas e os processos de escolarização de pessoas da EJA, privilegiei nessa investigação aquilo que estudiosos concebem como sendo uma das peculiaridades dessa modalidade de educação: as condições singulares de vida e trabalho de homens, mulheres, jovens, adultos e idosos das camadas populares pobres. Restringi-me fundamentalmente ao contato com pessoas de idade acima dos 50 anos em uma única escola no município de Itabirito-MG.

Entendi como necessário para escutar as pessoas visitar estudos sobre a memória. Embora apresente um caráter individual, as dimensões do recordar são muito mais amplas. As lembranças individuais alcançam espaços e tempos onde nenhuma pessoa se encontra sozinha. A memória é coletiva como demonstram as abundantes personagens que povoam as narrativas. São elas que ancoram as lembranças de situações, espaços descritos e as injustiças históricas.

A principal forma de abordagem foi a entrevista individual. Acolhi a preocupação com o sentido das experiências contadas presentes nas metodologias da história de vida e da história oral de vida. Ao sugerir o uso de documentos escritos e/ou orais, ambas me possibilitaram ampliar a compreensão das trajetórias de vida das pessoas. Desse modo, o que observei em listagens e históricos escolares, documento pessoal e, sobretudo, o que ouvi permitiu a reelaboração das narrativas que compõem a dissertação.

Vamos recordar com cada uma das pessoas abordadas, mulheres e homens, o sentido de uma educação de jovens e adultos. Para que e para quem ela se volta? Quem são as pessoas da EJA? São aquelas das quais devemos lembrar os muitos anos sem escolarização ou sem terem concluído os estudos primários. Não vamos esquecer que quando retornam aos bancos da escola correm o risco de repetir mais de uma vez as séries frequentadas, concluídas ou não. Elas são antigas empregadas domésticas, carvoeiras e carvoeiros, vendedores de leite e lenha, caminhoneiros, faxineiras e donos de tantas outras ocupações que no passado e no presente

---

<sup>99</sup> ARROYO, Miguel González (entrevistado por Ana Maria Alves Saraiva). Algumas questões sobre educação e enfrentamento da pobreza no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 99, p. 147-158, maio/agosto de 2017, p. 151.

continuam a atravessar seu caminho em direção à escola. São pessoas que pulam de um emprego para outro, assaltados pelo fantasma da desqualificação profissional. São pessoas cujas características étnicas e raciais, de gênero e de classe social ainda definem o lugar que ocupam na sociedade.

A história de cada uma dessas pessoas não deve ser ouvida como uma edificante lição de vida sobre a superação da pobreza pelo esforço. Sobre a ideia de que a pobreza não é justificativa para a falta de escolarização. Que é possível o sucesso escolar com esforço e determinação a qualquer pessoa, mesmo que não tenha sido agraciada de saída com as melhores oportunidades. Que são os métodos e técnicas de pesquisa e seus resultados que importam. Que nada disso tem a ver com um sistema econômico que é a origem da pobreza e das desigualdades sociais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 77-61, 1991.
- ANTUNES, Ricardo L. C. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.
- ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues de. Educação de Jovens e Adultos (EJA). In: **Dicionário da Educação do Campo**. CALDART, Roseli Salete et al. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- ARROYO, Miguel González. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BARBOSA, Liliane Cecília de Miranda. **Projeto Acelerar para Vencer (PAV) – desafios e possibilidades**. 2012. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Eds.). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual pratico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BECKER, Howard S. Biographie et mosaïque scientifique. In: **Actes de la recherche en sciences sociales**. Vol. 62-63, juin 1986. L'illusion biographique. pp. 105-110. Disponível em: [https://www.persee.fr/doc/arss\\_0335-5322\\_1986\\_num\\_62\\_1\\_2323](https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1986_num_62_1_2323). Acesso: 23 abr. 2018.
- BENEDICT, Ruth. **O Crisântemo e a Espada** – Padrões da cultura japonesa. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.
- BENJAMIN, Walter. **A origem do drama barroco alemão**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BERTAUX, Daniel. **L'enquêt et ses methodes – Le récit de vie**. Paris: Armand Colin, 2010.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari k. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOSI, Ecléa. A pesquisa em memória social. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 4, n. 1/2, p. 277-284, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia da Letras, 1994.
- \_\_\_\_\_. A substância social da memória. In. BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.

\_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BURGUESS, Robert George. **A pesquisa de terreno**. Portugal: Celta Editora, 2001.

CAETANO, Érika de Cássia Oliveira. **No calor do inferno: trabalho e trabalhadores das carvoarias no entorno da cidade de Curvelo/MG**. 2008. 137 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

CALDAS, Alberto Lins. **Oralidade, texto e história – para ler a história oral**. São Paulo: Edições Loyola, 1999. 2013.

CARDOSO, Cláudia Pons. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. **Estudos Feministas**. Florianópolis, nº 22, v. 3, p. 965-986, setembro-dezembro, 2014.

CARVALHO, Maria de Fátima Pereira. **O diálogo entre cultura escolar e cultura popular na educação de jovens e adultos e numa Escola de Guanambi (BA)**. 2013. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

COLEÇÃO ITABIRITO DIGITAL. Três séculos de história. Disponível em: <http://www.arq.ufmg.br/nehcit/itabirito/historia.php>. Acesso: 03 mar. 2019.

COLEÇÃO ITABIRITO DIGITAL. A mina de Cata Branca. Disponível em: <http://www.arq.ufmg.br/nehcit/itabirito/mina.php>. Acesso: 03 mar. 2019.

COLEÇÃO ITABIRITO DIGITAL. Transporte. Disponível em: <http://www.arq.ufmg.br/nehcit/itabirito/transporte.php>. Acesso: 03 mar. 2019.

COLI, Jorge. **Vincent Van Gogh**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CONZATTI, Fernanda de Brito Kulmann. **Sentidos da vivência educativa para adultos maduros de uma turma de Educação de Jovens e Adultos**. 2015. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2015.

COSTA, Emília Viotti da. **Da monarquia à república: momentos decisivos**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

COSTA, Luís; ARAÚJO, Regina M. B. EJA em Ouro Preto: a relação Estado e currículo na Educação de Jovens e Adultos – ensino médio. **EJA EM DEBATE**, Florianópolis, vol. 5, n. 7, jul. 2016.

DARTIGUES, André. **O que é a fenomenologia?** São Paulo: Editora Moraes, 1992, p. 86.

DAVIS, Lindsey. Dismantling history: an interview with Titus Kaphar. Disponível em: <https://www.google.com/amp/magazine.art21.org/2015/12/02/dismantling-history-an-interview-with-titus-kaphar/amp/>. Acesso: 21 de setembro de 2019.

DENZIN, Norman K. The reflexive interview and a performative social science. In: **Qualitative Research**, vol. 1, nº 1, p. 23-46, 2001. Tradução para o espanhol de Vicente Sisto, s/d. Disponível em: [www.ubiobio.cl](http://www.ubiobio.cl). Acesso em: 19 de agosto de 2017.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In. N. K. DENZIN; Y. S. LINCOLN (Eds). **The sage handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, Califórnia: Sage, 2005.

DIGIAMPIETRI, Maria Carolina Casati. **Narrativas de mães ouvintes de crianças surdas: oralidade, metáfora e poesia**. 2009. 226f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **A reconstrução da realidade**: um estudo sobre a obra etnográfica de Bronislaw Malinowski. São Paulo: Editora Ática, 1978.

ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL. Verbete Jorge Henrique Papf. . Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa21636/jorge-henrique-papf>. Acesso: 08 de junho 2019.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora em Inglaterra**. Porto: Edições Afrontamento, 1975.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. Rio Janeiro: Malê, 2016.

**FNPETI**. FNPETI se manifesta contra a extinção da CONAETI – Comissão Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil. Disponível em: <http://www.fnpeti.org.br/noticia/2128-fnpeti-se-manifesta-contr-a-extincao-da-conaeti--comissao-nacional-de-erradicacao-do-trabalho-infantil.html>. Acesso: 03 de maio de 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Angelita Aparecida Azevedo. **Professores iniciantes na educação de jovens e adultos: por que ingressam? O que os faz permanecer?** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2014.

FONTELA, Orides. **Poesia Reunida [1969-1996]**. São Paulo: Cosac Naify: Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Por que um mundo todo nos detalhes do cotidiano? – História e cotidiano em Walter Benjamin. **Revista USP**, nº 15, p. 38-47, 1992.

GATTI, Bernardete A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

GIOVANETTI, Maria Amélia. A formação de educadores de EJA: o legado da educação popular. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GOMES, Eustáquio. **Ernest Hemingway**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

GONZALEZ, Lélia. Nanny. **Humanidades**, v. 17, ano IV, Brasília: Universidade de Brasília-UNB, s/d, p. 335.

GONZAGA; Marcos; LUCINDO, Nilzilene Imaculada. Com os pés no chão: lembranças escolares de um estudante da Educação de Jovens e Adultos. **Anais**. 45º Encontro Nacional de estudos Rurais e Urbanos. São Paulo: CERU, p. 2-15, 2018.

GOTLIB, Nádía Battella. **Tarsila do Amaral**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

GUIMARÃES, Carlos Magno (coord.). **Pesquisa Histórico-Arqueológica sobre Aredes – Município de Itabirito / MG. Relatório final**. Cooperativa Cultura/Laboratório de Arqueologia da Fafich – UFMG, fevereiro de 2010.

GUIMARÃES, Júlio Castañon. Alguns trajetos: texto e imagem em Arlindo Daibert. In: DAIBERT, Arlindo. **Imagens do Grande Sertão**. Juiz de Fora: Editora UFJF, p. 10-33, 1998.

GUSMÃO, Neusa Maria M. de (Org.). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. Rio de Janeiro, **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, P. 108-130, Mai/Jun./Jul./Ago. 2000.

HADDAD, Sérgio; XIMENES, Salomão. A educação de pessoas jovens e adultas na LDB: um olhar passados 17 anos. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos**. São Paulo: Cortez, p. 233-255, 2014.

HAGUETTE, Tereza Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 1987.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. **Entrenotas: compreensões de pesquisa**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HOLANDA, Fabíola. Construção de narrativas em história oral: em busca dos narradores plenos. **Oralidades**, n. 1, p. 15-32, 2007.

HONNET, Axel. Trabalho e reconhecimento – tentativa de uma redefinição. **Civitas**, Porto Alegre, v. 8 n. 1 p. 46-67, jan.-abr., 2008, p. 47.

**IBGE**. Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>. Acesso: 29 jul. 2019.

**IBGE.** Mariana. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/mariana/historico> . Acesso: 10 de ago. 2019.

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. **Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas.** São Paulo: Cortez, 2014.

JOSSO, Marie-Christine. O corpo biográfico: corpo falado e corpo que fala. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, 2012.

KAPHAR, Titus. Biography. Disponível em: <https://www.jackshainman.com/artists/artists-2/titus-kaphar/>. Acesso: 03 de junho de 2019.

KOUTSOUKOS, Sandra Sofia Machado **No estúdio do fotógrafo. Representação e auto-representação de negros livres, forros e escravos no Brasil da segunda metade do século XIX.** Tese (Doutorado em Multimeios) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

LARA, Silvia Hunold. **Campos da violência: escravos e senhores na Capitania do Rio de Janeiro, 1750-1708.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, p. 23-24.

LEBRUN, Gérard. **Blaise Pascal.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

LEIRIS, Michel. **A idade viril: precedido por Da literatura como tauromaquia.** São Paulo: Cosac & Naify, 2003, p. 28.

LÉVINAS, Emmanuel. Entrevistas. In: POIRIÉ, François. **Emmanuel Lévinas: ensaio e entrevistas.** São Paulo: Perspectiva, 2007.

LUCINDO; Nilzilene Imaculada; GONZAGA, Marcos. Trajetórias escolares narradas por cinco alunos da Educação de Jovens e Adultos concluintes do Ensino Médio. **EJA em Debate**, ano 5, nº 7, p. 155-173, jul. 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Concessa Vaz de. A indústria têxtil, suas trabalhadoras e os censos da população de Minas Gerais do século XIX. **Varia História**, Belo Horizonte, vol. 22, nº 35, p.207-232, Jan/Jun. 2006.

MACHADO, Maria Margarida. Aprendendo com histórias vida – um estudo sobre biografias e autobiografias. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, vol. 5, nº 9, p. 138-158, 2017, p. 153-154.

MARIA, Luzia de. **Joaquim Maria Machado de Assis.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

MASP. Histórias Afro-Atlânticas. 29 de junho a 21 de setembro de 2018, São Paulo. Disponível em <https://masp.org.br/exposicoes/historias-afro-atlanticas>. Acesso: 03 de junho de 2019.



MEDEIROS, Paulo de. Tessitura da memória. **Memoirs – Filhos do Império e Pós-Memórias Europeias**. Centro de Estudos Sociais (CES), Universidade de Coimbra, p. 1-5, 13 out. 2018, p. 4. Disponível em: <https://eg.uc.pt/handle/10316/81732>. Acesso em: 12 jun. 2019.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Canto de morte Kaiowá – história oral de vida**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

\_\_\_\_\_. **Manual de História Oral**. Loyola, São Paulo, 1996.

\_\_\_\_\_. Novos rumos da história oral – o caso brasileiro. **Revista de História**, nº 155, p. 191-203, 2º sem. 2006.

\_\_\_\_\_. História Oral: 10 itens para uma arqueologia conceitual. **Oralidades**, n. 1, p. 13-20, 2007.

\_\_\_\_\_. Palavras aos jovens oralistas: entrevistas em história oral. **Oralidades**, n. 3, p. 141-150, 2008.

MELLO, Sylvia Leser de. **Trabalho e sobrevivência– mulheres do campo e da periferia de São Paulo**. São Paulo: Editora Ática, 1988.

MELLO, Sylvia Leser de. Classes populares, família e preconceito. **Psicologia- USP**, São Paulo, v. 3, n. 1/2, p. 123-130, 1992.

MELLO, Sylvia Leser de. Pensando o cotidiano em ciências sociais: identidade e trabalho. **Cadernos CERU**, nº 5, série 2, 1994.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **La structure du comportement**. Paris: Les Presses Universitaires de France, 1967. Disponível em: [http://www.uqac.ca/Classiques\\_des\\_sciences\\_sociales/](http://www.uqac.ca/Classiques_des_sciences_sociales/). Acesso em: 07 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Signos**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MINTZ, Sidney W. **Work in the cane: a Puerto Rican life history**. New York/London: W. W. Norton & Company, 1974.

MINTZ, Sidney W. Encontrando Taso, me Descobrimo. **Revista de Ciências Sociais**, Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, p. 45-57, 1984.

MONTEAGUDO, José G. Las historias de vida. Aspectos históricos, teóricos y epistemológicos. Disponível em: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/12884?show=full>. Acesso: 31 de agosto de 2018.

MOURA, Maria da Graça Aguiar de. **Itabirito, um centro urbano emergente, seu papel e suas transformações**. 2007. 169f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

MUNIZ, Mirella Karem C. B. M. **O direito fundamental ao salário mínimo digno: uma análise à luz do princípio da dignidade da pessoa humana**. 2009. 272f. Dissertação (Mestrado em Direito do Trabalho), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009, p. 266.

NAVES, Rodrigo. **El Greco**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

NETTO, José Paulo. **Georg Lukács**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

OIT. O trabalho doméstico remunerado na América Latina e Caribe. **Notas OIT**, 3, Organização Internacional do Trabalho, 2011.

OLIVEIRA, Marta khol; REGO, Cristina Teresa; AQUINO, Groppa Júlio. Desenvolvimento psicológico e constituição de subjetividades: ciclos de vida, narrativas autobiográficas e tensões da contemporaneidade. **Revista Pro-Posições**, v.17, n 2(50), 2006.

PALLAMIN, Vera Maria. **Forma e percepção: considerações a partir de Maurice Merleau-Ponty**. São Paulo: FAUUSP, 1996, p. 30.

PEREIRA, Carlindo Marques. **O massacre de Ipatinga**. [S.l.:s.n.], 1984.

PEREIRA, Virgínia Areias. **Herança escravocrata e trabalho doméstico remunerado: rupturas e permanências**. 2012. 114f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012, p. 15.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, nº 3, 1989, p. 3-15.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, nº 10, 1992, p. 200-212.

PORTELLI, Alessandro. Um trabalho de relação: observações sobre a história oral. **Revista Trilhas da História**, Três Lagoas, v. 7, nº 13, jul-dez, 2017, p. 182-195.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

REINA, Andrei. Imagens do Atlântico Negro. **Revista Bravo**, 28 jun., 2018. Disponível em: <https://medium.com/revista-bravo/imagens-do-atlantico-negro-be060135532e>. Acesso: 03 de junho de 2019.

REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira. **Mulheres camponesas e culturas do escrito: trajetórias de lideranças comunitárias construídas nas CEBS**. 2014. 261 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

RIZZINI, Irene; FONSECA, Cláudia. **As meninas e o universo do trabalho doméstico no Brasil – Aspectos históricos, culturais e tendências atuais**. Rio de Janeiro: OIT/IPEC, 2000, p. 28.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998, p. 78-80.

SAID, Edward W. Invention, memory and place. **Critical Inquiry**. The University of Chicago, 2000.

\_\_\_\_\_. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, p. 19.

SCHWABENLAND, Flavia Peruzzo. **Saberes vivenciais de idosos frente sua experiência no espaço escolar de uma área rural**. 2013. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2013.

SCOTT, Joan W. 1998. A invisibilidade da experiência. **Projeto História**, São Paulo, nº 16, fev. 1998.

SILVA, Olímpio Augusto da. **Itabirito, minha terra**. Itabirito: Prefeitura Municipal, 1996.

SILVA, Verônica Pessoa da. **No vai e vem da esperança: um balanço dos processos migratórios a partir dos saberes e dos aprendizados populares**. 2013. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

SOARES, Leôncio; VENÂNCIO, Ana Rosa. Tensões, contradições e avanços: a educação de jovens e adultos em uma escola municipal de Belo Horizonte. **Educar** (Editora UFPR), Curitiba, nº 29, p. 114-156, 2007.

SOARES, Leôncio. **A Política Educacional para Jovens e Adultos em Minas Gerais (1991-1996)**. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/>. Acesso: 30 ago. 2019.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

WRIGHT MILLS, C. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1965.

VERGER, Pierre. **Orixás**. Deuses Iorubas na África e no novo mundo. Salvador - BA: Editora Corrupio. Círculo do Livro, 1981.

VIANA, Larissa. “Negros distintos” nas Américas: escrita da história e protagonismo negro no pós-abolição, 1890-1946. **Afro-Ásia**, n. 51, p. 247-273, 2015.

VILANOVA, Mercedes. História Oral e democracia: lições de analfabetos. **Oralidades**, n. 1, p. 217-229, 2007.

VOGEL, Ezra F. Prefácio. In: **El crisantemo y la spada** – Patronos de la cultura japonesa. Madri: Alianza Editorial, 2006.

## Fontes documentais

Projeto Político Pedagógico.

Centro Educacional Municipal de Itabirito – Professor Alcides Rodrigues Pereira. Ano 2005-2008.

Escola Estadual Intendente Câmara. Ano 2014.

Escola Municipal José Ferreira Bastos. Ano 2007.

Portarias, ofícios, Parecer (Cópias fornecidas pela EMJFB e CEMI)

**PORTARIA Nº 1389/97.** Autorização de funcionamento do Curso Regular de Suplência 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental na Escola Municipal José Ferreira Bastos. 25ª SER – Ouro Preto. Publicação: Minas Gerais, 03-05-2003, pag. 04-col. 02.

**PORTARIA nº 1389/97.** MG-22-10-97. Pg. 02-col. 01 (anotação no documento). Nos termos das resoluções SEE nºs 7673, publicado aos 11 de abril de 1995 e 7975, publicados aos 25 de abril de 1997, do § 5º do artigo 8º da Resolução CEE nº 386, publicada aos 28 de maio de 1991, dos artigos 2º e 4º da Resolução SEE nº 6885, publicada aos 25 de julho de 1991, fica autorizado, pelo prazo de 04 (quatro) anos, o funcionamento do Curso Regular de Suplência de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental na Escola Municipal José Ferreira Bastos, de Ensino Fundamental (1ª à 8ª série), situada na Rua Afonso de Moura Castro, nº 225, Bairro Bela Vista, no Município de Itabirito. Fonte: arquivo da secretaria da EMJFB.

**PORTARIA nº 474/2003.** MG. 03-05-2003. Pg. 04 – col. 02 (anotação no documento). Nos termos do artigo 1º da resolução SEE nº 170, de 29.01.2002; dos artigos 2º e 4º da Resolução SEE nº 6885, de 27.07.91, fica autorizado, pelo prazo de 04 (quatro) anos, o funcionamento do Curso de Educação de Jovens e Adultos – ensino fundamental (1ª a 4ª séries), na Escola Municipal José Ferreira Bastos, de Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries), situada na R. Coronel Afonso de Moura Castro, 225, B. Bela Vista em Itabirito. Fonte: arquivo da secretaria da EMJFB.

**PORTARIA Nº 1254/08.** Exame de pedido de reconhecimento do Curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ministrado pela Escola Municipal José Ferreira Bastos no município de Itabirito. Conclusão favorável da relatoria. Publicação: Minas Gerais, 19/11/2008, pag. 37, col. 02 e 03.

**PORTARIA Nº 1085/08.** Reconhecimento, pelo prazo de 02 (dois anos), do Curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Fundamental (anos Iniciais) na Escola Municipal José Ferreira Bastos. Publicação: Minas Gerais, 06/12/2008, f. 73/ col. 02.

**OFÍCIO Nº 325/2017.** Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. Encaminha ao Prefeito Municipal cópia do Parecer nº 171/2017, renovação do reconhecimento do Curso de Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal José Ferreira Bastos, no município de Itabirito.

**OFÍCIO Nº 23/2017.** Superintendência Regional de Ensino (SRE/Ouro Preto), Diretoria Educacional (DIRE), Divisão de Atendimento Escolar (DIVAE). Orientação referentes à dispensa da instrução do Processo de Autorização de Funcionamento do Curso de Educação

de Jovens e Adultos – EJA – Ensino Fundamental (Anos iniciais e finais) e Ensino Médio para as escolas Municipais e Privadas, vinculadas ao Sistema de Ensino.

PARECER Nº 171/2017. Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE/MG). Renovação do reconhecimento do Curso de Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal José Ferreira Bastos, no município de Itabirito. Parecer favorável da Relatoria.

## APÊNDICES

### A – Carta convite à escola

Prezado (a) diretor (a) \_\_\_\_\_ da escola \_\_\_\_\_ . Nós, Regina Magna Bonifácio de Araújo e Marcos Gonzaga, estamos realizando a pesquisa intitulada “Experiência vivida e escolarização: narrativa biográfica de um educando adulto da EJA” vimos solicitar sua autorização para a coleta de dados em sua instituição. Informamos que não haverá custos para a instituição e, na medida do possível, não iremos interferir na operacionalização e/ou nas atividades cotidianas. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição ética para a execução de qualquer estudo. Agradecemos antecipadamente seu apoio e compreensão, certos de sua colaboração para o desenvolvimento da pesquisa.

De acordo,

Mariana, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Diretor (a)

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.  
(Município) (Data)

\_\_\_\_\_  
Marcos Gonzaga  
(Mestrando)  
Gonzagamarcos45@gmail.com  
55(31) - 975086605

\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Regina Magna Bonifácio de Araújo  
(Orientadora)  
regina.araujo@ichs.ufop.br  
55(31)3557-9413

**B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
(Educandas e educandos da EJA - Questionário)**

Convidamos o(a) Senhor(a) para participar da Pesquisa “Experiência vivida e escolarização: narrativa biográfica de um educando adulto da EJA”, do pesquisador Marcos Gonzaga, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Regina Magna Bonifácio de Araújo. Sua participação será voluntária e por meio de resposta a um questionário aberto. Nesse questionário será pedido que o(a) senhor(a) forneça informações pessoais e com respeito à suas experiências escolares. Caso o(a) Senhor(a) se sinta emocionado(a) ou desconfortável poderá escolher livremente outro dia ou desistir definitivamente de responder ao questionário. Poderá, ainda, retirar seu consentimento após ter realizado o questionário independentemente do motivo. Isto não acarretará nenhum prejuízo à sua pessoa. O(a) Senhor(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração por conceder as respostas. As informações contidas no questionário somente serão de conhecimento do pesquisador e da professora orientadora. Para maiores informações, poderá entrar em contato com os pesquisadores nos endereços que se encontram nesse termo.

---

Local e data

---

Assinatura

---

Marcos Gonzaga  
(Mestrando)  
gonzagamarcos45@gmail.com  
55(31) - 975086605

---

Prof.<sup>a</sup> Regina Magna Bonifácio de Araújo  
(Orientadora)  
regina.araujo@ichs.ufop.br  
55(31)3557-9413

## C – Roteiro de questionário para educandas e educandos da EJA

### 1. DADOS PESSOAIS

Nome:

Idade:

Situação ocupacional/ profissão:

Endereço:

Naturalidade:

Estado civil:

Número de filhos:

Estudou anteriormente?

Quando e onde?

Quanto tempo ficou sem estudar?

Turma em que estuda no primeiro segmento da EJA

Tempo que estuda na EJA

2- Questões para a coleta de dados:

Questão 1- Por que você voltou a estudar nessa fase da vida?

Questão 2- Os seus pais estudaram? Até que série/segmento?



**D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
(Educandas e educandos da EJA - Entrevista)**

Convidamos o(a) Senhor(a) para participar da Pesquisa “Experiência vivida e escolarização: narrativa biográfica de um educando adulto da EJA”, do pesquisador Marcos Gonzaga, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Regina Magna Bonifácio de Araújo. Sua participação será voluntária e por meio de concessão de entrevista que será gravada. Nessa entrevista será pedido que o(a) senhor(a) fale sobre as lembranças de sua vida no período de suas primeiras experiências escolares. Caso o(a) Senhor(a) se sinta emocionado(a) ou desconfortável ao recordar seu passado poderá interromper a entrevista imediatamente se assim desejar. Poderá escolher livremente outro dia para continuar a entrevista ou desistir definitivamente de concedê-la. Poderá, ainda, retirar seu consentimento após ter realizado a entrevista independentemente do motivo. Isto não acarretará nenhum prejuízo à sua pessoa. O(a) Senhor(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração por conceder a entrevista. A transcrição da entrevista será armazenada no computador pessoal da professora orientadora da pesquisa. Para maiores informações, poderá entrar em contato com os pesquisadores nos endereços que se encontram nesse termo.

---

Local e data

---

Assinatura

---

Marcos Gonzaga  
(Mestrando)  
gonzagamarcos45@gmail.com  
55(31) - 975086605

---

Prof.<sup>a</sup> Regina Magna Bonifácio de Araújo  
(Orientadora)  
regina.araujo@ichs.ufop.br  
55(31)3557-9413

**E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
(Diretor (a), Professor (a) e demais atividades na Educação)**

Convidamos o(a) Senhor(a)\_\_\_\_\_ para participar da Pesquisa “Experiência vivida e escolarização: narrativa biográfica de um educando adulto da EJA”, do pesquisador Marcos Gonzaga, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Regina Magna Bonifácio de Araújo. Sua participação será voluntária e por meio de concessão de entrevista que será gravada. Nessa entrevista será pedido que o (a) senhor (a) fale sobre as lembranças de sua vida quanto à sua formação de ensino e período de trabalho como Diretor (a) Escolar, Professor (a) ou outra atividade relacionada à educação. Caso o(a) Senhor(a) se sinta emocionado(a) ou desconfortável ao recordar seu passado poderá interromper a entrevista imediatamente se assim desejar. Poderá escolher livremente outro dia para continuar a entrevista ou desistir definitivamente de concedê-la. Poderá, ainda, retirar seu consentimento após ter realizado a entrevista independentemente do motivo. Isto não acarretará nenhum prejuízo à sua pessoa. O(a) Senhor(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração por conceder a entrevista. Os dados gravados serão arquivados na sala da orientadora da pesquisa, situada no Campus Universitário da UFOP, Departamento de Educação (DEEDU), Rua do Seminário, s/n - Centro Mariana – MG – 35420-000. Estarão disponíveis a um público em geral, dentre ele, outros investigadores. Para maiores informações, poderá entrar em contato com os pesquisadores e o Comitê de Ética em Pesquisa nos endereços que se encontram nesse termo.

\_\_\_\_\_  
Local e data

\_\_\_\_\_  
Assinatura

\_\_\_\_\_  
Marcos Gonzaga  
(Mestrando)  
gonzagamarcos45@gmail.com  
55(31) - 975086605

\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Regina Magna Bonifácio de Araújo  
(Orientadora)  
regina.araujo@ichs.ufop.br  
55(31)3557-9413

Comitê de Ética em Pesquisa – Universidade Federal de Ouro Preto (CEP/UFOP)  
Campus Universitário – Morro do Cruzeiro – ICEB II – sala 29  
cep@propp.ufop.br - (31) 3559-1368 / Fax: (31) 3559-1370

### F – Termo de cessão para uso de imagem e depoimentos

Eu \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_,  
 RG \_\_\_\_\_, morador à \_\_\_\_\_  
 (endereço), depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade da cessão do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados neste Termo de Autorização de Uso de Imagem e Depoimentos, AUTORIZO, os pesquisadores (Marcos Gonzaga e Prof.<sup>a</sup> Regina Magna Bonifácio de Araújo) Mestrando e Orientadora da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, no projeto intitulado “Experiência vivida e processos de escolarização de um educando adulto da EJA” a realizar a gravação de áudio(s) e imagem(s) que se façam necessárias e/ou a colher meu(s) depoimento(s) sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, autorizo a utilização desta(s) imagem(s), áudio(s) e/ou depoimento(s) para fins científicos, de estudos e divulgação da pesquisa supracitada em livros, artigos em eventos e publicações científicas, ou quaisquer outros meios em que se façam necessárias as apresentações do(s) áudio(s), imagem(s) e/ou depoimento(s) recolhidos em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto na Lei, em especial as que resguardam os direitos dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003).

\_\_\_\_\_  
 Pesquisador responsável pela entrevista

\_\_\_\_\_  
 Entrevistado

\_\_\_\_\_  
 Responsável Legal CPF e RG (Caso o entrevistado seja incapaz)

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019

\_\_\_\_\_  
 Marcos Gonzaga  
 (Mestrando)  
 gonzagamarcos45@gmail.com  
 55(31) - 975086605

\_\_\_\_\_  
 Prof.<sup>a</sup> Regina Magna Bonifácio de Araújo  
 (Orientadora)  
 regina.araujo@ichs.ufop.br  
 55(31)3557-9413

### G – Termo de Cessão de Direitos Autorais

Eu \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_,  
 RG \_\_\_\_\_, morador à \_\_\_\_\_

(endereço), depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade da cessão do uso de material gráfico que se referem a desenhos realizados com grafite em folha de papel de minha autoria por meio desse Termo de cessão de direitos autorais, AUTORIZO, os pesquisadores (Marcos Gonzaga e Prof.<sup>a</sup> Regina Magna Bonifácio de Araújo) Mestrando e Orientadora da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, no projeto intitulado “Experiência vivida e processos de escolarização de um educando adulto da EJA” a fazer uso do material gráfico de minha autoria especificado nesse termo que se façam necessárias e sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, autorizo a utilização destes desenhos realizados com grafite sobre folha de papel para fins científicos, de estudos e divulgação da pesquisa supracitada em livros, artigos em eventos e publicações científicas, ou quaisquer outros meios em que se façam necessárias as apresentações dos desenhos de minha autoria cedidos em favor dos pesquisadores acima especificados, obedecendo ao que está previsto na Lei, em especial as que resguardam os direitos de crianças e adolescentes (Estatuto da criança e do adolescente, Lei N.º 12.010/2009).

Ressalta-se que todos os direitos autorais sobre o material cedido continuam sendo de propriedade do (a) autor (a) cuja assinatura seguirá ao final do termo, devendo seu nome ser citado sempre que o material for divulgado. O (a) autor (a) do(s) desenho(s) autoriza os pesquisadores responsáveis pela pesquisa a realizar modificações de cunho estético e informativo (edição de cores, dimensão, detalhes e adição de legendas descritivas), sem necessidade de sua prévia aprovação.

\_\_\_\_\_  
 Pesquisador responsável pela recolha do(s) desenho(s)

\_\_\_\_\_  
 Autor(a) do(s) desenho(s)

\_\_\_\_\_  
 Responsável Legal CPF e RG (Caso o(a) autor(a) do(s) desenho(s) seja menor de idade)

\_\_\_\_\_, \_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

\_\_\_\_\_  
 Marcos Gonzaga  
 (Mestrando)  
 gonzagamarcos45@gmail.com  
 55(31) - 975086605

\_\_\_\_\_  
 Prof.<sup>a</sup> Regina Magna Bonifácio de Araújo  
 (Orientadora)  
 regina.araujo@ichs.ufop.br  
 55(31)3557-9413

## **H – Questão Gerativa**

Conte-me sua história de vida desde seu primeiro contato escolar. Onde estudou, como foi essa etapa na sua vida, e quais motivos o levaram a se afastar da escola.

## I – Pessoas e acontecimentos: síntese da narrativa de Vicentina

**Quadro 15** – Pessoas (personagens) na narrativa de Vicentina

	Pessoas (personagens)	Descrição	
Família	Vicentina	Criada no Córrego do Bação, pequeno distrito rural de Itabirito. Ainda criança é levada pelos pais para morar com D. Lúcia. Não frequenta a escola. Trabalha em outras casas com serviços domésticos. Emprega-se em fábricas de fiação e tecelagem e se aposenta em uma delas.	
	Pais	O pai de Vicentina trabalhou no Curtume Santa Luzia. A mãe, de prole numerosa, trabalhou em casa e mais tarde realizou lavagem de roupa para casa de família. Quando se mudam para Itabirito com os filhos menores, possibilitam à Vicentina empregar-se na Fábrica Nova.	
	Irmãs e irmãos	Como Vicentina, suas três irmãs trabalharam em casa de família. Apenas a caçula foi à escola. Todos os cinco irmãos frequentaram a escola primária. A maioria das irmãs e irmãos de Vicentina continuou morando próximos à Vicentina após adultos.	
	Pedro	Marido de Vicentina	
	Miguel	Primeiro filho de Vicentina	
	Rafael	Segundo filho de Vicentina	
	D. Lúcia	Recebeu Vicentina em sua casa para brincar, cuidar de sua filha e fazer serviços domésticos. Segundo Vicentina, ela prometeu colocá-la na escola, mas não o fez.	
	José	Sua esposa buscou Vicentina no Bação para trabalhar como babá depois que ela saiu da casa da D. Lúcia.	
	Rosa	Irmã de José e esposa de Flávio.	
	Flávio	Marido de Rosa.	
Patrões Empregadores	Joaquim	Pai de Marina	
	Marina	Esposa de Cláudio. Escreveu o nome de Vicentina para que ela pudesse copiar e assinar sua carteira de trabalho (CTPS).	
	Cláudio	Vicentina não o cita diretamente. Seu nome consta como empregador em sua primeira CTPS.	
	Mariana	Esposa de Antônio. Todas as irmãs de Vicentina trabalharam em sua casa quando menores. Ainda hoje, ela gostaria que as sobrinhas de Vicentina também trabalhassem em sua casa.	
	Antônio	Marido de Mariana.	
	Geraldo	Segundo e último empregador registrado na CTPS de Vicentina, como empregada doméstica.	
	Mário	Vicentina trabalhou em sua casa durante quatro anos depois que saiu da Fábrica Velha. Sai da casa. Retorna anos depois e trabalha nessa mesma casa por um ano. Vicentina trabalha ainda na casa da filha de Mário, no período em que frequenta EMJFB. Foi a última família para quem trabalhou como empregada doméstica (Cozinheira, arrumadeira, lavadeira) em período integral (2ª a 6ª de 8 às 4h).	
	Outros	Vizinhos	Diante dos contratemplos como mãe e trabalhadora, Vicentina estabelece uma rede de solidariedade e afeto com os irmãos e vizinhos.
		Celma e Laura	Professoras de alfabetização de Vicentina na EJA.

Fonte: Entrevista oral e documento pessoal fornecido pela colaboradora (CTPS).

## J – Cronologia de trabalho e acontecimentos na história de Vicentina

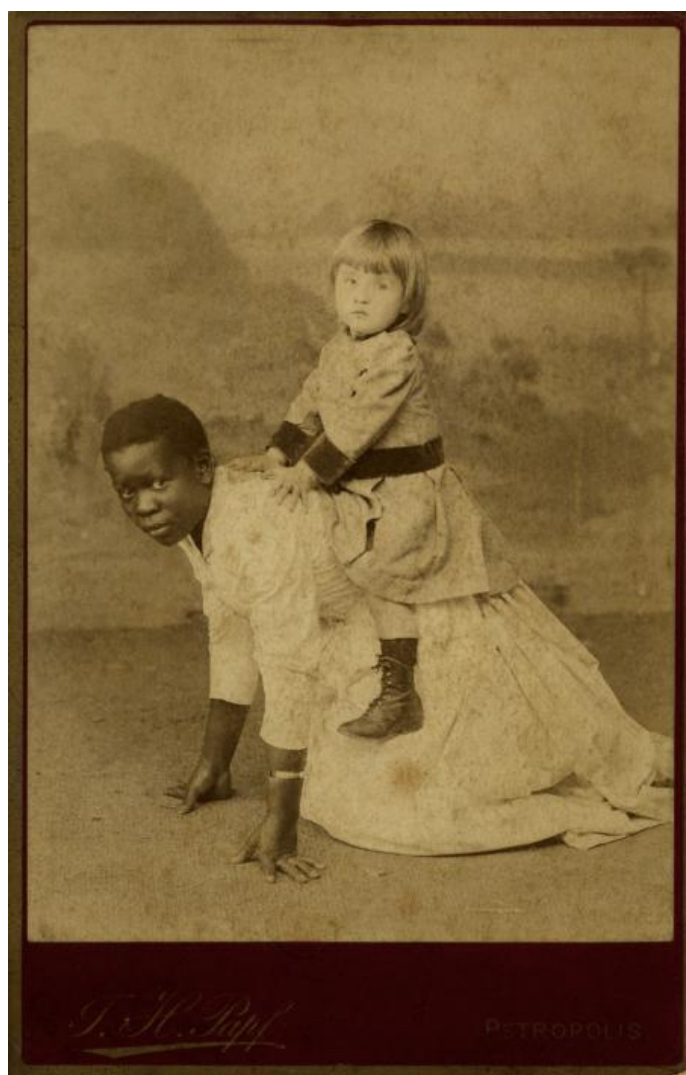
**Quadro 16** – Cronologia de trabalho e acontecimentos na história de Vicentina.

Ano	Idade	Ocupação/Profissão	Acontecimentos
1961-1972	7-18	Serviço doméstico.	Trabalha como babá, aprende e exerce várias funções domésticas em casa de terceiros.
1973	19	Emprego doméstico.	1º registro em CTPS.
1974	20	Emprego doméstico.	2º registro em CTPS.
1976	22	Operária/Fiandeira (CII).	Mudança dos pais para Itabirito.
1984	31	Fiandeira (CII).	Casamento
1985	32	Fiandeira (CII).	Nascimento do 1º filho.
1986	33	Fiandeira (CII).	Nascimento do 2º filho.
1987	33	Lavadeira.	Sai da CII.
1989	35	Fiandeira (CIIC).	Chamada para trabalhar na CIIC.
2003	49	Fiandeira (CIIC).	Aposenta-se. Continua na CIIC. Construção da casa.
2005		Fiandeira (CIIC). Serviço doméstico.	Desliga-se da CIIC. Retoma o serviço doméstico
2006	51	Serviço doméstico. Faxina.	-
2012	58	Serviço doméstico. Faxina	Frequenta a escola pela 1ª vez (EJA/EMJFB). Conclui a 3ª série.
2014	60	Faxineira. Passadeira.	Sai da escola.
2018	64	Passadeira (Diarista)	Retorna à escola. Matricula-se na 2ª série (EJA/CEMI).

**Fonte:** Entrevistas, documentos escolares, Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS).

*L – Espaço para Esquecer*

**Figura 6** – Retrato de babá brincando com criança em Petrópolis.  
Jorge Henrique Papf, c. 1899.



Fonte: Medium/Bravo, 2018.



Meu pai nunca se casou com minha mãe. Minha mãe de criação contava que foi porque meu pai era branco e minha mãe era negra. Os meus avós, pais do meu pai, não aceitaram que eles se casassem. Eu nasci porque os dois tiveram um caso. Então ficou por isso mesmo<sup>100</sup>.

Eu não combino muito com minha irmã. Ela não gosta de preto. É eu pra cá e ela pra lá, porque eu sou preto. Esse negócio de cor é bobiça. Acho que não compensa ter racismo. A pessoa tem que ser o que é e pronto<sup>101</sup>.

Sei fazer parto sossegadamente. Aprendi quando trabalhei no hospital em Rio Pardo de Minas. Eu dizia: você não vai sofrer, minha filha. O menino vai nascer e você não vai sentir dor. Fica com vergonha de mim não, sou negro, sou novinho, sou respeitador, sou tranquilo<sup>102</sup>.

A presença amefricana constitui marca indelével na elaboração do perfil chamado Novo Mundo, apesar da denegação racista que habilmente se desloca, manifestando-se em diferentes níveis (político-ideológico, socioeconômico e psicocultural)<sup>103</sup>.

Sandra Koutsoukos<sup>104</sup>, ao estudar imagens de pessoas negras livres, forras e escravas produzidas na segunda metade do século XIX, identificou fotografias de serviçais domésticos levados aos estúdios pelos senhores com o desejo de vê-las anexadas aos álbuns de família. Embora a hipótese de que mulheres e homens negros trabalhando no âmbito doméstico, em período anterior e posterior à escravidão, pudessem receber como gesto de afeto fotografias deles tiradas, a autora não encontrou nenhum álbum pertencente a famílias negras em arquivos, bibliotecas e instituições investigadas. Fato nada incomum. Como lembrado por Silvia Hunold, existe uma raridade em registros de fontes escravas no Brasil. Escassos também são os registros publicados. Embora, às vezes, em meio ao volume de documentos

<sup>100</sup> Nativânia. Entrevista.

<sup>101</sup> Guilherme. Entrevista.

<sup>102</sup> Poninho. Entrevista.

<sup>103</sup> GONZALEZ, Lélia. Nanny. **Humanidades**, v. 17, ano IV, Brasília: Universidade de Brasília-UNB, s/d, p. 335. Amefricanidade, como escreve Cláudia Pons, é uma categoria criada por Lélia Gonzalez na década de 1980 em uma perspectiva pós-colonial. Insere-se no contexto da diáspora negra e do extermínio indígena nas Américas. Busca recuperar histórias de resistência e luta dos colonizados em suas resistências contra a violência perpetrada pela ação colonizadora. Desse modo afasta-se, ao pensar de dentro as culturas africanas e indígenas, das interpretações centradas na visão de mundo do pensamento europeu moderno. Como epistemologia o pensamento de Lélia Gonzalez propõe, do ponto de vista da amefricanidade, relacionar racismo, colonialismo e imperialismo, bem como os efeitos deles advindos. Citando diretamente Lélia Gonzalez (1988) a autora ainda nos diz: “Embora pertençamos a diferentes sociedades do continente, sabemos que o sistema de dominação é o mesmo em todas elas, ou seja: o racismo, essa elaboração fria e extrema do modelo ariano de explicação cuja presença é uma constante em todos os níveis de pensamento, assim com parte e parcela das mais diferentes instituições dessas sociedades. [...] o racismo estabelece uma hierarquia racial e cultural que opõe a ‘superioridade’ branca ocidental à ‘inferioridade’ negroafricana. A África é o continente ‘obscuro’, sem uma história própria (Hegel); por isso, a Razão é branca, enquanto a Emoção é negra. Assim, dada a sua ‘natureza sub-humana’, a exploração sócio- econômica dos amefricanos por todo o continente, é considerada ‘natural’” (CARDOSO, Cláudia Pons. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. **Estudos Feministas**. Florianópolis, nº 22, v. 3, p. 965-986, setembro-dezembro, 2014, p. 970-971.).

<sup>104</sup> KOUTSOUKOS, Sandra Sofia Machado **No estúdio do fotógrafo. Representação e auto-representação de negros livres, forros e escravos no Brasil da segunda metade do século XIX**. Tese (Doutorado em Multimeios) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

oficiais guardados em arquivos possamos “encontrar preservados, anexos às cartas e consultas de diversas autoridades, uns poucos requerimentos de escravos ou ex-escravos” (LARA, 1988, p. 23-24).

Na série de imagens de escravos domésticos<sup>105</sup>, investigada por Koutsoukos, encontra-se uma fotografia intitulada *Retrato de babá brincando com criança* (**Figura 6**). A imagem, produzida, por Jorge Henrique Papf<sup>106</sup>, onze anos após a abolição da escravidão no Brasil, apresenta uma mulher negra agachada sobre o piso do estúdio tendo sobre suas costas uma criança branca. A mulher traça um vestido de mangas longas a moda europeia. As mangas estão repuxadas acima dos pulsos, revelando no braço esquerdo um bracelete. A criança está ereta, confortavelmente apoiada com as mãos espalmadas sobre a altura das costas da mulher. Ela não toca o chão do estúdio.

Uma das muitas chaves de interpretação da imagem produzida por Jorge Henrique Papf pode ser buscada na condição dos negros na ordem política, econômica e social no período colonial, imperial e da república. Nesses três períodos da história das Américas e particularmente do Brasil é pertinente falar de uma permanência do sistema colonial enquanto modo de conceber e lidar com aspectos econômicos e socioculturais que perduraram mesmo após a abolição da escravatura. E, também, tentar compreender possíveis motivos que conduziram escravos, ex-escravos e seus descendentes a serem retratados “junto aos membros das famílias brancas ou mesmo sós”<sup>107</sup>.

Segundo Emília Viotti da Costa, o sistema colonial europeu contou com o escravo negro como a principal força de trabalho nas grandes lavouras por mais de três séculos. No início do século XIX, com a revolução industrial europeia e o desenvolvimento de novas formas de capitalismo, o sistema colonial tradicional entrou em crise. “Novas técnicas de domínio e exploração substituíram as antigas relações entre colônias e metrópoles”.

Nos países de desenvolvimento industrial os grupos influentes do capitalismo fomentaram ideais antiescravistas. Para estes, a existência da grande massa de escravos nas colônias significava um entrave à “expansão de mercados e à modernização dos métodos de produção”. Em contrapartida, os grupos agrários, possuíam interesses sólidos na manutenção do sistema escravista, razão pela qual a independência das colônias na América não significou

<sup>105</sup> Criados da casa, mucamas, babás, cozinheiros, amas (amas-de-leite e amas-secas), costureiras, cocheiros, pajens, lavadeiras, carregadores de cadeirinhas, etc. (COSTA, 1999, p. 295; KOUTSOUKOS, 2006, p. 172).

<sup>106</sup> (1863-1920). Fotógrafo de origem alemã com vasta produção em Petrópolis-RJ, local de reunião da família imperial e da corte. Seus trabalhos incluem paisagens ilustrativas da região, usadas como cartões-postais. Dedicou-se, também, à produção de imagens voltadas para o ambiente doméstico e familiar. Verbetes Jorge Henrique Papf. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa21636/jorge-henrique-papf>. Acesso: 08 de junho de 2019.

<sup>107</sup> KOUTSOUKOS, 2006, p. 74.

uma mudança imediata nos “quadros econômicos tradicionais” e o fim das grandes lavouras. Havia regiões em que o escravo permaneceu como preferência de mão de obra, principalmente com a incorporação das regiões dos antigos monopólios comerciais ao mercado europeu em virtude do grande desenvolvimento da lavoura e o aumento do tráfico de escravos. A transição do trabalho escravo para o trabalho livre foi sentida de maneiras diversas. Pacíficas em algumas regiões da América e de lutas dramáticas e sangrentas em outras. A mudança do “sistema colonial de produção” evoluiu com variações regionais em virtude das “condições econômicas, sociais, políticas e ideológicas” em um ritmo no qual o escravo será dependente para seus processos de emancipação.

Recentemente, o Museu de Arte Contemporânea de São Paulo – MASP e o Instituto Tomie Ohtake, apresentaram a exposição *Histórias Afro-Atlânticas*<sup>108</sup> com um rol de artistas americanos, europeus e caribenhos, de maioria negra. Dentre eles o norte-americano Titus Kaphar.

De acordo com Lindsey Davis, para Kaphar “toda reprodução, toda representação é ficção”, resta-nos saber até que ponto. Quando tentamos falar sobre fatos históricos, frequentemente nós os alteramos, principalmente quando os recontamos. Daí sua liberdade em manipular e alterar imagens históricas de modo a produzir um novo sentido. Foram seus contatos com a arte histórica que o fizeram se voltar para o que nela foi negligenciado e é, com frequência, “subestimado, suprimido ou ignorado”. Ele se interessa pelo modo como a história coletiva e individual é “escrita, gravada, distorcida, explorada, reinventada e compreendida”. Volta-se, na maioria de seus trabalhos, para investigações sobre a “história reconstrutiva”<sup>109</sup>.

[...] pinto e esculpo, muitas vezes com apropriações do cânone histórico. Depois altero o trabalho de alguma forma. Corto, amasso, cubro, rasgo, costuro, picho, torço, apago, quebro, rasgo e viro do avesso as pinturas e esculturas criadas, reconfigurando-as em obras que apontam para narrativas ocultas, revelando verdades não ditas sobre a natureza da história. Áreas abertas tornam-se ausências ativas, paredes atravessam os retratos, barras são expostas e estruturas normalmente invisíveis por baixo, por trás ou por dentro da tela são expostas, mostrando os interiores do trabalho. Com isso, meu objetivo pode ser mostrar o que crítico para tornar nítido algo perdido e investigar o poder de reescrita da história”<sup>110</sup>.

<sup>108</sup> MASP. *Histórias Afro-Atlânticas*. 29 de junho a 21 de setembro de 2018, São Paulo. Disponível em <https://masp.org.br/exposicoes/historias-afro-atlanticas>. Acesso: 03 de junho de 2019.

<sup>109</sup> DAVIS, Lindsey. *Dismantling history: an interview with Titus Kaphar*. Disponível em: <https://www.google.com/amp/magazine.art21.org/2015/12/02/dismantling-history-an-interview-with-titus-kaphar/amp/>. Acesso: 21 de setembro de 2019. (Tradução minha).

<sup>110</sup> KAPHAR, Titus. *Biography*. Disponível em: <https://www.jackshainman.com/artists/artists-2/titus-kaphar/>. Acesso: 03 de junho de 2019. “Reconstrução” norte-americana (1863-1877). VIANA, Larissa. “Negros distintos” nas Américas: escrita da história e protagonismo negro no pós-abolição, 1890-1946. *Afro-Ásia*, n. 51, p. 247-273, 2015. (Tradução minha com contribuição de Cláudio Pereira dos Santos).

É com este espírito que o artista se apropria da imagem de Jorge Henrique Papf para elaborar *Space to Forget* (Espaço para Esquecer).

**Figura 7**–Titus Kaphar. *Space to Forget*.2014.



**Fonte:** Medium/Bravo, 2018.

O artista recorta e substitui o estúdio no qual foi feita a fotografia de Jorge Henrique Papf por um cenário domiciliar. Retira o vestido branco da mulher e a cobre com o que parece ser um uniforme azul de empregada doméstica. Um ponto dourado agora é visível na orelha da mulher. O bracelete permanece em um dos braços. O outro braço está em parte desvanecente junto com a mão que segura uma escova de limpeza e ambos se confundem com a cor do piso de tábua corrida. A figura da criança foi removida.

À primeira vista, são figuras de destaque a mulher negra e o ofuscante recorte branco sob suas costas. No entanto, se não visarmos leitura que separe a figura feminina do ambiente doméstico podemos perceber que estes constituem partes complementares da estrutura de fundo. O uniforme azul de empregada, a mobília, os adornos reluzentes na pele negra se encontram em equilíbrio com o ambiente doméstico e enfatizam uma estética do asseio e de distinção, arquitetada muito além de uma mera retórica plástica. A escova de limpeza, o único instrumento de labuta ao mesmo tempo visível e invisível, representa o vínculo da mulher ao trabalho doméstico, mas também sua dissolução gradativa no ambiente de fundo, sem deixar vestígios de sua passagem. Como a mobília, a vestimenta, os adornos em seu corpo e outros

acessórios, a mulher é um dos objetos que compõem a base sob a qual se apoia e se destaca a figura contorno branca. Esta, como *ausência ativa* não pode ser vista senão como uma relação (de sentido) com os outros elementos no campo da estrutura compositiva. Deslocar a figura da mulher negra para o fundo nos permite observar o empreendimento do artista em reforçar a manutenção de uma “política racial” cujo centro de força é a criança fantasma.

Conforme nos diz Paulo de Medeiros:

Stephanie Berzon, em *Artslant*, observou a importância que o confronto com o passado tem em grande parte do trabalho de Kaphar: ‘Kaphar dá forma e autoridade não apenas aos homens negros, mas também às mulheres que foram objetificadas ou apagadas completamente do cânone histórico da arte. Eles aparecem através de interrupções formais no processo de pintura - seja através de uma abertura rasgada na tela para expor um caso de amor inter-racial em *Falling from the Gaze* ou camuflar uma mulher com as cortinas verdes atrás dela em *Lost in the Shadows*’. Observa-se ainda um efeito semelhante em *Space to Forget*. A pintura registra a violência racial inerente à fotografia original e obriga-nos a concentrar a nossa atenção na mulher negra, precisamente a figura que deveria ter sido invisível, tal como a mobília, na imagem original. Obviamente, a pintura de Kaphar seria uma denúncia eloquente do racismo, mesmo se vista isoladamente e desprovida de qualquer contexto. Justaposta à fotografia de Papf, no entanto, ela assume uma outra camada importante, pois serve para lembrar e testemunhar a violência e a crueldade da escravidão até mesmo nos espaços mais íntimos e domésticos. Escusado será dizer que a pintura de Kaphar, longe de constituir qualquer tipo de memorial ou reflexão sobre a História, é muito mais um poderoso instrumento para canalizar o sofrimento e a resistência do passado para o nosso presente (MEDEIROS, 2018, p. 4).

Reflexão histórica ou não, a pintura de Kaphar dá a ver<sup>111</sup>. E com isso pode nos possibilitar uma leitura da trajetória do trabalho doméstico, tornando mais nítido o que se encontra borrado na história<sup>112</sup>: a longevidade do trabalho doméstico entre “mulheres, pobres e negras em especial”, desenvolvido nos séculos XIX e XX<sup>113</sup> e ainda atualmente.

No Brasil o destino de mulheres pobres das camadas populares tem sido atravessado pelo trabalho doméstico em casa de terceiros. Não raro, esse tipo de trabalho começa na infância e se estende pela vida adulta. Na infância o acesso dessas mulheres, em grande maioria negras (pretas e pardas), à escola inexistiu ou foi comprometido por um andamento precário devendo em muito às condições laborais.

<sup>111</sup> “[...] o olho é *aquilo* que foi sensibilizado por um certo impacto do mundo e o restitui ao visível pelos traços da mão. Não importa a civilização em que surja, as crenças, os motivos, os pensamentos, as cerimônias que a envolvam, e ainda que pareça votada à outra coisa, de Lascaux até hoje, pura ou impura, figurativa ou não, a pintura jamais celebra outro enigma senão o da pura visibilidade” (MERLEAU-PONTY, 2013, p. 19-20. Grifo do autor).

<sup>112</sup> Se é verdade que: “Só os artistas podem remontar a trajetória e recompor o contorno borrado das imagens, devolvendo-nos sua nitidez” (BOSI, 1993, p. 281).

<sup>113</sup> MACEDO, 2006, p. 222.



## ANEXO

### Fotografias de referência dos desenhos da dissertação



Fotografia. Feixe de cana de açúcar. Fonte: RUMIN, Cassiano Ricardo, 2004, p. 66. Referência do desenho da Figura 1.



Fotografia. Fachada do Ginásio Guilherme Gonçalves. Década de 1950. Autor: s./r. Fonte: **Coleção Itabirito Digital**. Referência do desenho da Figura 2.



Fotografia. Pespontadeiras da fábrica de calçados. Itabirito, 1927. Autor: s./r. Fonte: **Coleção Itabirito Digital**. Referência do desenho da Figura 3.



Fotografia. Sapataria Limitada (funcionários). Itabirito, década de 1930. Autor: s./r. Fonte: **Coleção Itabirito Digital**. (Referência do desenho da Figura 4. Detalhe).





Fotografia. Casarão. Itabirito, Rua Araújo Lima, década de 1920. Autor: s./r. Fonte: Coleção Itabirito Digital. Referência do desenho da Figura 7 (Detalhe).