



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

Thaís Ribeiro Esteves

Ocupar, resistir, produzir conhecimento - trajetórias de lutas no *campus*:
a experiência de mulheres estudantes-trabalhadoras do IFSP-Jacareí

Doutorado em Serviço Social

SÃO PAULO

2025

Thaís Ribeiro Esteves

Ocupar, resistir, produzir conhecimento - trajetórias de lutas no *campus*:
a experiência de mulheres estudantes-trabalhadoras do IFSP-Jacareí

Doutorado em Serviço Social

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Serviço Social sob a orientação da Prof.^a Dra. Carola Carbajal Arregui.

SÃO PAULO

2025

Sistemas de Bibliotecas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -
Ficha Catalográfica com dados fornecidos pelo autor

E79o Esteves, Thais Ribeiro
Ocupar, resistir, produzir conhecimento - trajetórias de
lutas no campus: a experiência de mulheres estudantes
trabalhadoras do IFSP-Jacareí. / Thais Ribeiro Esteves. --
São Paulo: [s.n.], 2025.
289p. il. ; 21 cm.

Orientador: Carola Carbajal Arregui.
Tese (Doutorado)-- Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social.

1. trajetórias. 2. permanência estudantil. 3. mulheres. 4.
classe, raça e gênero. I. Arregui, Carola Carbajal. II.
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de
Estudos Pós-Graduados em Serviço Social. III. Título.

CDD

Banca Examinadora

Prof.^a Dra. Carola Carbajal Arregui (Orientadora)
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof. Dr. Rodrigo Aparecido Diniz
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof.^a Dra. Priscila Beralda M. de Oliveira
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof.^a Dra. Michelli Aparecida Daros
Universidade Estadual de Maringá

Dra. Maria Conceição Silva

Prof.^a Dra. Maria Carmelita Yazbek (suplente)
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Dra. Maria Conceição Borges Dantas (suplente)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Às/aos estudantes do IFSP *Campus* Jacareí, com quem eu me movimento e me humanizo.

À Prof.^a Dra. Dirce Koga e às minhas avós Cida, Lola e Maria - eternizadas na memória - mulheres generosas, fortes e brilhantes, e que, cada qual com suas 'armas' e no tempo histórico em que teceram suas vidas, lutaram por um mundo mais justo.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 - processo número 88887.582316/2020-00 e 88881.846054/2023-01.

This study was financed in part by the *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil* (CAPES) - Finance Code 001 - *processo número* 88887.582316/2020-00 e 88881.846054/2023-01.

Ce travail a été réalisé avec le soutien de la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil* (CAPES) - Code de Financement 001 - *processo número* 88887.582316/2020-00 e 88881.846054/2023-01.

AGRADECIMENTOS

A pesquisa é sempre uma *experiência singular e coletiva*. Na vivência do doutorado, muitas *trajetórias* se entrelaçaram à minha e contribuíram para que esta tese ganhasse vida. Desse modo, gostaria de registrar alguns agradecimentos.

Em primeiro lugar, agradeço às estudantes-interlocutoras desta pesquisa, mulheres confluentes, que de forma generosa compartilharam suas histórias e suas vivências e, assim, costuraram esta tese comigo. *Vocês são a alma deste trabalho!*

À Prof.^a Dra. Carola Arregui, minha orientadora, com quem eu tive o privilégio de compartilhar a travessia do doutorado, agradeço o acolhimento, os ensinamentos, a disponibilidade, a paciência e a relação de confiança. A cada aula da disciplina *Seminários de Pesquisa* e a cada orientação, eu ficava mais instigada a trilhar os caminhos de descoberta da pesquisa científica. *Você é inspiração!*

À Prof.^a Dra. Dirce Koga (*in memoriam*), que humanizou a universidade, que valorizava - no pensamento e na ação - o relacional e que interligou tantas trajetórias, sou grata por tamanha generosidade e pelos ensinamentos eternizados. *Você continua viva em mim/nós!*

Agradeço também à Prof.^a Dra. Michelli Daros e ao Prof. Dr. Rodrigo Diniz, que, quando do exame de qualificação, a partir de uma leitura atenta, cuidadosa e ética do meu memorial acadêmico, trouxeram valiosíssimas contribuições para esta pesquisa.

Às/aos professoras/es da PUC-SP sou grata por todo o suporte à minha formação acadêmica. De maneira especial, todo meu respeito e admiração à Prof.^a Dra. Maria Lucia Martinelli, referência importante para o meu amadurecimento enquanto pesquisadora, e ao Prof. Dr. Deivison Faustino, por me abrir horizontes de pensamento durante o doutorado.

À Dra. Maria Conceição Silva, à Prof.^a Dra. Priscila Beralda Oliveira, à Prof.^a Dra. Michelli Daros, ao Prof. Dr. Rodrigo Diniz, à Dra. Maria Dantas e à Prof.^a Dra. Maria Carmelita Yazbek, com admiração e respeito, agradeço por terem aceitado tão prontamente o convite para a banca de defesa da minha tese.

Às/aos colegas do PPGSS da PUC-SP, agradeço pela convivência e pelos compartilhamentos. Em especial, agradeço às amigas “PUC-IFSP” Hely, Juliana e Willi, pela presença acolhedora cotidiana, por todo o incentivo e pelo aprendizado coletivo. *Vocês são maravilhosas!* Também deixo registrado meu agradecimento ao

grupo de orientandas da Prof.^a Carola, em especial à Mariene e à Fernanda, por me apoiarem em momentos-chave do curso.

À Andreia, secretária do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da PUC-SP, meus agradecimentos por toda a atenção e profissionalismo.

À minha família, em especial à minha mãe, Ana Aparecida, ao meu pai, Serafim, e à minha irmã Beatriz, sou grata por todo o afeto e incentivo. Sem o amor incondicional de vocês, a travessia teria sido bem mais difícil.

Ao Weverton, meu companheiro, um agradecimento muito especial, por ter me auxiliado nas transcrições das entrevistas, mas sobretudo por todo o carinho, por ter estado sempre por perto para me escutar e para ler meus escritos.

Às amigas de longa data Chris e Kátia, e às/aos amigas/os de Boiçucanga, com quem eu sempre posso contar, não tendo sido diferente durante o doutorado.

Meus agradecimentos atravessam o oceano e chegam à França, onde eu pude contar com o apoio do Prof. Bruno Lamotte, do Prof. Guillaume Vallet e da Prof.^a Valérie Fargeon durante o estágio doutoral na *Université Grenoble Alpes*; e com a recepção acolhedora das queridas Leslie Hollett e Solange Amoussou. *Merci beaucoup !*

Meus agradecimentos à Capes e ao IFSP - nas pessoas do diretor geral do *Campus Jacareí*, Prof. Me. Wagner Ferraz Castro e do diretor educacional Prof. Dr. Paulo Alexandre Bronzato Nogueira - pelo imprescindível apoio à pesquisa e à qualificação profissional, e por me terem proporcionado as condições necessárias para o desenvolvimento deste trabalho.

Às/aos assistentes sociais do IFSP, em especial às amigas e companheiras Aline, Grazi, Gi, Hely, Ju, Maria, Mayara, Michelli e Willi, mulheres fortes, profissionais competentes e compromissadas.

À equipe de trabalho da Coordenadoria Sociopedagógica do IFSP *Campus Jacareí*, os meus sinceros agradecimentos por todo o apoio e incentivo. À Lu, de maneira especial, agradeço a parceria profissional e a amizade. Às/aos demais colegas de trabalho do IFSP *Campus Jacareí* também presto meus agradecimentos por todo o apoio recebido.

Às/aos estudantes e às/aos colegas da Univap, em especial à amiga Prof.^a Me. Ana Carolina Gonçalves, agradeço por todo o apoio e pelas reflexões compartilhadas.

À Denise de Caux agradeço por me inspirar na escrita desta tese e pela revisão linguística deste trabalho, realizada de forma tão singular, competente e cuidadosa.

*Lapidar
Minha procura toda
Trama lapidar
O que o coração
Com toda inspiração
Achou de nomear
Gritando alma*

*Recriar
Cada momento belo
Já vivido e mais
Atravessar fronteiras
Do amanhecer
E ao entardecer
Olhar com calma, então*

*Alma vai
Além de tudo
Que o nosso mundo
Ousa perceber
Casa cheia de coragem
Vida
Tira a mancha que há no meu ser*

*Te quero ver
Te quero ser
Alma*

*Viajar
Nessa procura toda
De me lapidar
Nesse momento agora
De me recriar
De me gratificar
Te busco alma
Eu sei
[...]*

*(Milton Nascimento, José Renato. **Anima**, 1982).*

Da calma e do silêncio

*Quando eu morder
a palavra,
por favor,
não me apressem,
quero mascar,
rasgar entre os dentes,
a pele, os ossos, o tutano
do verbo,
para assim versejar
o âmago das coisas.*

*Quando meu olhar
se perder no nada,
por favor,
não me despertem,
quero reter,
no adentro da íris,
a menor sombra,
do ínfimo movimento.*

*Quando meus pés
abrandarem na marcha,
por favor,
não me forcem.
Caminhar para quê?
Deixem-me quedar,
deixem-me quieta,
na aparente inércia.
Nem todo viandante
anda estradas,
há mundos submersos,
que só o silêncio
da poesia penetra.*

(Conceição Evaristo, 2008, p. 121).

RESUMO

ESTEVEES, Thaís Ribeiro. **Ocupar, resistir, produzir conhecimento - trajetórias de lutas no campus**: a experiência de mulheres estudantes-trabalhadoras do IFSP-Jacareí. 2025. 289 p. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2025.

Esta tese trata das trajetórias de vida de mulheres estudantes da classe trabalhadora, na especificidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo *Campus* Jacareí (IFSP-JCR), buscando compreender de que modo essas trajetórias incidem nas trajetórias escolares, particularmente nas condições para o acesso-permanência escolar. Partimos das premissas de que as trajetórias dessas mulheres são marcadas por situações em que a necessidade de sobrevivência sobrepõe-se à necessidade humana pela educação; e que a problemática referente à permanência estudantil não se resume às condições objetivas de vida, mas também à dimensão subjetiva da realidade social e à própria estruturação dos sistemas de ensino. O método materialista histórico-dialético foi nossa referência para as sucessivas aproximações às trajetórias de vida, sendo que a pesquisa de campo, de natureza qualitativa, ancorou-se nas narrativas de estudantes mulheres do IFSP-JCR, matriculadas e egressas, em torno de suas experiências de vida, sobretudo em relação à educação escolarizada e ao mundo do trabalho. Para tanto, entrevistamos nove estudantes matriculadas e analisamos cinco memoriais de formação de estudantes egressas. Também fez parte dos procedimentos de pesquisa a realização de exercícios etnográficos tendo como ponto de observação o referido *campus*. A partir dos achados da pesquisa de campo, realizamos a interlocução teórica com intelectuais preferencialmente da tradição marxista, mas também de perspectivas decoloniais, e estruturamos o presente trabalho em três eixos investigativos que se inter-relacionam: a) o estudo sobre memória e experiência, a partir dos memoriais de formação; b) a investigação sobre as relações de classe, raça/etnia e gênero/sexo como determinantes e constituintes das trajetórias de vida, em interface com o mundo do trabalho e o acesso-permanência escolar; c) a apreensão da unidade escolar de uma maneira geral, e do IFSP-JCR em particular, como um território vivo, vivido e em disputa, onde se expressam as contradições para o acesso-permanência escolar no cotidiano da vida social. Dentre os resultados da pesquisa, ressaltamos: o potencial do memorial de formação enquanto ato/movimento de resistência e de insurgência no contexto acadêmico, e como uma produção de conhecimento que tensiona a ‘história única’; os rebatimentos da divisão social, sexual e racial do trabalho, especialmente no que diz respeito às atividades de reprodução social, nas trajetórias estudantis das mulheres; a relevância da “Lei de Cotas”, Lei Federal nº 12.711/2012, para a classe trabalhadora, e em particular para as mulheres negras; os impactos negativos da pandemia da COVID-19 e do ensino remoto na permanência estudantil; a importância das territorialidades produzidas no *campus* com vistas à permanência estudantil. Por fim, reafirmamos a importância de estudos sobre trajetórias como uma contribuição à produção de conhecimento sobre acesso-permanência escolar e evidenciamos que a permanência estudantil, para ser efetivada, deve ser concebida a partir da unidade objetividade-subjetividade que compõe a realidade social.

Palavras-chave: trajetórias; permanência estudantil; mulheres; classe, raça e gênero; Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

ABSTRACT

ESTEVEES, Thaís Ribeiro. **Occupy, resist, produce knowledge - trajectories of struggles on campus**: the experience of women student-workers at IFSP-Jacareí. 2025. 289 p. Thesis (Doctorate in Social Work). Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2025.

This thesis deals with the life trajectories of working-class women students, specifically at the Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo Jacareí *Campus* (IFSP-JCR), seeking to understand how these trajectories affect school trajectories, particularly the conditions for school access and school permanence. We start from the premise that the trajectories of these women are marked by situations in which the need for survival overrides the human need for education; and that the problem of school permanence is not limited to objective living conditions, but also to the subjective dimension of social reality and the very structure of education systems. The historical-dialectical materialist method was our inspiration for the successive approaches to life trajectories, and the qualitative field research was based on the narratives of female Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo Jacareí *Campus* students, both enrolled and graduated, about their life experiences, especially in relation to school education and the world of work. To this end, we interviewed nine enrolled students and analyzed five graduates' end-of-course memorials. Ethnographic exercises were also part of the research procedures, with the *campus* as the observation point. Based on the findings of the field research, we carried out a theoretical dialogue with intellectuals preferably from the Marxist tradition, but also from decolonial perspectives, and structured this work around three interrelated investigative axes: a) the study of memory and experience, based on the end-of-course memorials; b) the investigation of class, race/ethnicity and gender/sex relations as determinants and constituents of life trajectories, in interface with the world of work and school access and school permanence; c) the apprehension of the school unit in general, and the Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo Jacareí *Campus* in particular, as a living, lived and disputed territory, where the contradictions for school access-permanence are expressed in everyday social life. Among the results of the research, we highlight: the potential of the end-of-course memorials as an act/movement of resistance and insurgency in the academic context, and as a production of knowledge that tensions the 'single history'; the repercussions of the social, sexual and racial division of labor, especially with regard to social reproduction activities, on women's student trajectories; the relevance of the "Quota Law", Federal Law n. 12.711/2012, for the working class, and in particular for black women; the negative impacts of the COVID-19 pandemic and remote education on student permanence; the importance of the territorialities produced on *campus* with a view to student permanence. Finally, we reaffirm the importance of studies on trajectories as a contribution to the production of knowledge on school access and school permanence and show that student permanence, in order to be effective, must be conceived from the objectivity-subjectivity unity that makes up social reality.

Keywords: trajectories; student permanence; women; class, race and gender; Federal Institutes of Education, Science and Technology.

RÉSUMÉ

ESTEVEES, Thaís Ribeiro. **Occuper, résister, produire des connaissances - trajectoires de luttes sur le *campus***: l'expérience des étudiantes-travailleuses de l'IFSP-Jacareí. 2025. 289 p. Thèse (Doctorat en Travail Social). Université Pontificale Catholique de São Paulo, São Paulo, 2025.

Cette thèse traite des trajectoires de vie des étudiantes de la classe travailleuse, en particulier à l'Institut Fédéral d'Éducation, de Science et de Technologie de São Paulo, *campus* Jacareí (IFSP-JCR), dans le but de comprendre comment ces trajectoires affectent leurs trajectoires scolaires, notamment en ce qui concerne les conditions d'accès et d'accrochage à l'école. Nous partons des prémisses que les trajectoires de ces femmes sont marquées par des situations dans lesquelles le besoin de survie l'emporte sur le besoin humain d'éducation ; et que le problème de l'accrochage des étudiantes ne se limite pas aux conditions objectives de vie, mais concerne aussi la dimension subjective de la réalité sociale et la structure même des systèmes éducatifs. La méthode matérialiste historique-dialectique a été notre base pour les approches successives des trajectoires de vie, et la recherche de terrain, de nature qualitative, s'est ancrée sur les récits d'étudiantes de l'IFSP-JCR, inscrites et anciennes, à propos de leurs expériences de vie, notamment en relation avec le système d'éducation et le monde du travail. À cette fin, nous avons interviewé neuf étudiantes inscrites et analysé cinq rapports de formation d'anciennes étudiantes. Les procédures de recherche comprenaient également la réalisation d'exercices ethnographiques en utilisant le même *campus* comme point d'observation. A partir de la base des résultats de la recherche sur le terrain, nous avons mené un dialogue théorique avec des intellectuels, principalement ceux issus de la tradition marxiste, mais aussi avec ceux de perspectives décoloniales. Nous avons structuré ce travail en trois axes de recherche interdépendants : a) l'étude de la mémoire et de l'expérience, à partir de rapports de formation ; b) la recherche sur les relations de classe, de race/ethnicité et de genre/sexe en tant que déterminants et constituants des trajectoires de vie, en interface avec le monde du travail et l'accès à la scolarité et à l'accrochage; c) la compréhension de l'unité scolaire en général, et de l'IFSP-JCR en particulier, comme un territoire vivant, vécu et en dispute, où s'expriment les contradictions pour l'accès et l'accrochage à l'école dans la vie quotidienne de la vie sociale. Parmi les résultats de la recherche, nous soulignons : le potentiel du rapport de formation comme un acte/mouvement de résistance et d'insurrection dans le contexte scolaire et comme une production de connaissances qui met en tension « l'histoire unique » ; les répercussions de la division sociale, sexuelle et raciale du travail, notamment en ce qui concerne les activités de reproduction sociale, sur les trajectoires scolaires des femmes ; la pertinence de la « loi des quotas », Loi n° 2012-12.711, pour la classe travailleuse, et en particulier pour les femmes noires ; les impacts négatifs de la pandémie de COVID-19 et de l'apprentissage à distance sur l'accrochage des étudiants ; l'importance des territorialités produites sur le *campus* en vue de l'accrochage étudiante. Enfin, nous réaffirmons l'importance des études sur les trajectoires comme contribution à la production de connaissances sur l'accès et l'accrochage scolaire, tout en soulignant que l'accrochage étudiante, pour être efficace, doit être conçu à partir de l'unité objectivité-subjectivité qui compose la réalité sociale.

Mots clés: trajectoires; accrochage étudiante; femmes; classe, race et genre; Instituts fédéraux d'éducation, de science et de technologie.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Lista de figuras

Figura 1 - Mapa da Rede Federal EPCT	84
Figura 2 - Mapa dos <i>campi</i> do IFSP	86
Figura 3 - Mapa da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte	94

Lista de gráficos:

Gráfico 1 - Evasão escolar no IFSP-JCR (2017-2023).....	40
Gráfico 2 - Estudantes do IFSP-JCR por faixa etária e sexo (2023)	45
Gráfico 3 - Matrículas no IFSP-JCR por ano e sexo (2018-2023).....	45
Gráfico 4 - Estudantes do IFSP-JCR por autodeclaração racial (2018-2023)	46
Gráfico 5 - Estudantes do IFSP-JCR por renda familiar <i>per capita</i> (2018-2023).....	47

Lista de quadros:

Quadro 1 - Caracterização das estudantes matriculadas entrevistadas	79
---	----

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Manifestação estudantil em uma porta da UGA.....	70
Imagem 2 - Costureiras, 1936.....	71
Imagem 3 - Nuvem de palavras, a partir da análise textual e	74
Imagem 4 - IFSP <i>Campus</i> Jacareí - foto institucional	83
Imagem 5 - IFSP <i>Campus</i> Jacareí - entrada.....	88
Imagem 6 - IFSP <i>Campus</i> Jacareí - as rampas, vistas do lado de fora, com manifestações políticas	88
Imagem 7 - Bandeira da comunidade LGBTQIA+ nas rampas do IFSP-JCR	89
Imagem 8 - “De segunda a sexta no IF”	89
Imagem 9 - Monumento aos Abolicionistas de Jacareí-SP	92
Imagem 10 - Mural na Praça da Independência em Jacareí (SP).....	92
Imagem 11 - Olívia Maria Moreno, escritora de Jacareí (SP).....	93
Imagem 12 - Manifestação em um muro na cidade de Grenoble-França	100
Imagem 13 - Manifestação política no IFSP-JCR em defesa da educação pública	107
Imagem 14 - Exposição de trabalhos de estudantes do ensino médio do IFSP-JCR - Semana Cultural 2023.....	184
Imagem 15 - “Novos viveres!”	196
Imagem 16 – “ <i>La France est tissu de migrations</i> ”	197
Imagem 17 - “Lembretes para continuar (e não desistir)”	222
Imagem 18 – “Minha escola...”	236

LISTA DE SIGLAS

ABNT -	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET -	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEP -	Comitê de Ética em Pesquisa
CÉREQ -	<i>Centre d'études et de recherches sur les qualifications</i>
CFESS -	Conselho Federal de Serviço Social
CSP -	Coordenadoria Sociopedagógica
CRAS -	Centro de Referência de Assistência Social
CREG -	<i>Centre de Recherche en Économie de Grenoble</i>
EaD -	Educação à distância
EJA -	Educação de jovens e adultos
Enem -	Exame Nacional do Ensino Médio
EPCT -	Educação Profissional, Científica e Tecnológica
EPT -	Educação Profissional e Tecnológica
ETEC -	Escola Técnica Estadual
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFs -	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFSP -	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
IFSP-JCR -	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo <i>Campus Jacareí</i>
INED -	<i>Institut national d'études démographiques</i>
INSEE -	<i>Institut national de la statistique et des études économiques</i>
MEC -	Ministério da Educação
MNU -	Movimento Negro Unificado
MSH -	<i>Maison des Sciences Humaines</i>
MUSE -	<i>Maison Universitaire des Services à l'Étudiant</i>
Napne -	Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
Neabi -	Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas
ONU -	Organização das Nações Unidas
PAE -	Política de Assistência Estudantil
PAP -	Programa de Auxílio Permanência
PDE -	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDSE -	Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior

PEA -	População economicamente ativa
PNAD -	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
Pnaes -	Política Nacional de Assistência Estudantil
PNP -	Plataforma Nilo Peçanha
PPGSS -	Programa de Pós-Graduação em Serviço Social
PPI -	Pretos, pardos e indígenas
Proeja -	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Pronatec -	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Prouni -	Programa Universidade para Todos
PT -	Partido dos Trabalhadores
PUC-SP -	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Reuni -	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RMVPLN -	Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte
Secom -	Secretaria de Comunicação
Seade -	Sistema Estadual de Análise de Dados
Senac -	Serviço Nacional do Comércio
Senai -	Serviço Nacional da Indústria
SETEC -	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Sisu -	Sistema de Seleção Unificada
SUAP -	Sistema Unificado de Administração Pública
SUAS -	Sistema Único de Assistência Social
SUS -	Sistema Único de Saúde
TALE -	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE -	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCC -	Trabalho de conclusão de curso
TCU -	Tribunal de Contas da União
TMD -	Teoria marxista da dependência
TRS -	Teoria da Reprodução Social
UERJ -	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ -	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UGA -	<i>Université Grenoble Alpes</i>
UNEF -	<i>Union Nationale des Étudiants de France</i>
Univap -	Universidade do Vale do Paraíba
USP -	Universidade de São Paulo

UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
1.1	Apresentação	20
1.2	Rememorações da pesquisadora	25
1.3	O tecer do objeto de estudo - trajetória: substantivo feminino	37
1.3.1	Pressupostos teórico-metodológicos	51
1.3.2	Metodologia e procedimentos da pesquisa.....	53
1.4	O movimentar-se da (e na) pesquisa	61
1.4.1	As interlocutoras da pesquisa	71
1.4.2	O IFSP e o <i>Campus</i> Jacareí (JCR).....	83
1.4.2.1	<i>Notas sobre a cidade de Jacareí-SP</i>	90
1.5	Trabalho e Educação no estudo sobre trajetórias de vida em busca do acesso-permanência escolar	97
2	TRAJETÓRIAS DE VIDA NA EDUCAÇÃO: ENTRE MEMÓRIA, RESISTÊNCIAS E INSURGÊNCIAS	112
2.1	Rememorar ‘não é um luxo’: “ <i>fragmentos revisitados para arrumar a bagagem de vida</i> ”	120
2.2	Contar a [própria] história: “ <i>resgatar memórias muitas vezes rasgam a alma</i> ”	128
2.3	O memorial como produção de conhecimento: “ <i>analisar e compreender a história</i> ”	137
3	DETERMINAÇÕES ENTRE CLASSE, RAÇA E GÊNERO/SEXO NAS TRAJETÓRIAS DE VIDA EM INTERFACE COM O MUNDO DO TRABALHO E O ACESSO-PERMANÊNCIA ESCOLAR	144
3.1	“ <i>Se a minha mãe não conseguiu estudar, eu teria que fazer diferente</i> ”: rupturas e continuidades dos fios que tecem a divisão social, sexual e racial do trabalho e o acesso-permanência escolar	164
3.2	“ <i>E a cota pode mudar a vida de pessoas, foi o que aconteceu comigo</i> ”: trajetórias de vida marcadas pelo decênio da Lei nº 12.711/2012 (“Lei de Cotas”).....	176
3.3	Uma pandemia atravessou nossas trajetórias	186
3.4	“ <i>La France est tissu de migrations</i> ”: interlocuções com o contexto francês	197

3.4.1	Acesso, vida estudantil e <i>'la précarité étudiante'</i> : algumas considerações...	209
4	TRAJETÓRIAS DE VIDA E O COTIDIANO ESCOLAR/ACADÊMICO: O CAMPUS COMO UM TERRITÓRIO VIVO, VIVIDO E EM DISPUTA	214
4.1	“O IF era o local mais próximo da minha casa” : o acesso-permanência escolar em meio à expansão territorial da EPT	224
4.2	As políticas de acesso e de permanência estudantil nos IFs: alguns apontamentos entre o texto e o contexto a partir do <i>chão</i> do IFSP-JCR	230
4.3	“Será mesmo que estou no lugar certo?” : ‘pertencer àquilo que nos pertence’ - territorialidades no IFSP-JCR	236
5	CONSIDERAÇÕES PARA O <i>DEVIR</i>	247
	REFERÊNCIAS	258
	APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA	272
	APÊNDICE B - MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ESTUDANTES ADULTAS)	273
	APÊNDICE C - MODELO DO TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ESTUDANTES ADOLESCENTES)	275
	APÊNDICE D- MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PAIS/RESPONSÁVEIS DE ADOLESCENTES)	278
	APÊNDICE E- MEMORIAIS DE FORMAÇÃO PUBLICADOS NO SITE INSTITUCIONAL DO IFSP-JCR (2021-2023)	280
	APÊNDICE F- LEVANTAMENTO EXPLORATÓRIO: EDUCAÇÃO E TRABALHO SOB A PERSPECTIVA DAS DETERMINAÇÕES DE CLASSE, RAÇA E GÊNERO/SEXO NA FRANÇA (ANO DE REFERÊNCIA 2019-2023)	282

1 INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação

[...] Porque se chamavam homens
Também se chamavam sonhos
E sonhos não envelhecem [...]
(Nascimento; Borges; Borges, 1972)¹

Esta tese, que trata das *trajetórias de estudantes mulheres em busca do acesso-permanência escolar*, na especificidade do *Campus Jacareí* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), é resultado do nosso esforço em sintetizar o processo e os resultados das aproximações sucessivas em torno do nosso objeto de estudo, a partir do percurso da pesquisa realizada ao longo de quatro anos e meio no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), entre os anos de 2020 e 2024.

Foi a partir do cotidiano do exercício profissional como assistente social no referido *campus*, onde trabalho desde 2014, que surgiram as preocupações e a consequente motivação para realização do presente estudo². Em meados de 2020, no início da pandemia da COVID-19, que assolou o mundo e, em especial, o Brasil, escrevi o anteprojeto de pesquisa apresentado à PUC-SP, para ingresso no curso de doutorado em Serviço Social. Na ocasião, vivenciávamos mudanças substanciais na dinâmica da vida social, dentre elas a suspensão do calendário acadêmico e/ou a adesão ao ensino remoto de forma majoritária nas diversas instituições de ensino do

¹ NASCIMENTO, M.; BORGES, L.; BORGES, M. Clube da Esquina nº 2. In: **Clube da esquina**. São Paulo: EMI-Odeon, 1972. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/milton-nascimento/47417/>. Acesso em: 14 out. 2024.

² Como trabalhadora da educação no IFSP *Campus Jacareí* estou lotada na Coordenadoria Sociopedagógica (CSP), um setor que conta com uma equipe multiprofissional composta por assistente social, pedagogo, psicólogo e técnico em assuntos educacionais, podendo ocorrer a atuação de outros servidores, e que deve atuar de forma interdisciplinar, “[...] com intuito de assessorar o pleno desenvolvimento do processo educativo, orientando, acompanhando, intervindo e propondo ações que visem a promover a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e a permanência dos estudantes no IFSP [...]” (Resolução IFSP nº 138/2014). Cabe ressaltar que, no decorrer dos últimos anos, algumas assistentes sociais dos institutos federais (IFs) têm escolhido o PPGSS da PUC-SP para colocarem em prática seus projetos de pesquisa no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, e por meio de suas trajetórias elas têm demonstrado a relevância da discussão dessa política e do trabalho profissional nesse campo. Incluo-me nesse grupo de pesquisadoras que, a partir de diferentes objetos de estudo e enfoques metodológicos, buscam compreender esse espaço sócio-ocupacional por meio da pesquisa científica. A educação profissional e tecnológica tem se mostrado ainda um campo a ser explorado, desafiador e com muitas possibilidades investigativas e interventivas.

País, já que a principal recomendação para o combate da pandemia, naquele momento, era o distanciamento social.

A proposta inicial da pesquisa, apresentada no processo seletivo para ingresso no doutorado, era a de compreender a política social de educação profissional e tecnológica (EPT) em sua relação com o trabalho, o urbano e a vida cotidiana no contexto vale-paraibano, *com a preocupação de dar centralidade aos sujeitos usuários dessa política pública, em suas trajetórias de vida na busca por acesso e permanência escolar.*

Durante o mestrado em Serviço Social, concluído em 2018 nesse mesmo programa, com dupla diplomação a partir do convênio com a *Université Grenoble Alpes (UGA)* - França, buscamos apreender as determinações sócio-históricas da EPT presentes no Vale do Paraíba (SP), com vistas a compreender as bases em que foram implantadas unidades do IFSP na região. A partir dos resultados desse estudo, evidenciamos que o tema ainda demandava maiores aprofundamentos no universo da pesquisa acadêmico-científica, em que a área do Serviço Social tem um importante contributo, devido a sua formação e atuação profissional, além da produção de conhecimento, em contato privilegiado com a realidade social, *a partir dos sujeitos sociais.*

Dando continuidade às questões suscitadas na pesquisa desenvolvida no mestrado, outros questionamentos surgiram, em consonância com minha trajetória profissional e acadêmica, incorporando *a vida cotidiana* como um elemento central. Foram eles: *qual é a interface entre educação, trabalho, urbano e vida cotidiana? Quem são os sujeitos estudantes-trabalhadores da educação profissional e tecnológica no Vale do Paraíba (SP)? Quais são suas trajetórias de vida e suas lutas e resistências no que diz respeito ao acesso e à permanência escolar?*

Nos semestres iniciais do doutorado, em conjunto com a minha então orientadora Prof.^a Dra. Dirce Koga (*in memoriam*) entendemos que centrar o estudo a partir da realidade do *Campus Jacareí* (e não em mais ou todos os *campi* do IFSP instalados na região do Vale do Paraíba (SP), como inicialmente pensado) seria uma escolha assertiva, devido ao entendimento da importância de um estudo imersivo no espaço onde tem se dado minha experiência profissional e às recomendações da professora, para que eu me inspirasse em estudos etnográficos para a realização da pesquisa.

A partir do primeiro semestre de 2022 vivenciamos o retorno integral às atividades presenciais na PUC-SP e no IFSP. Esse momento propiciou uma reconfiguração do meu “lugar” no *Campus* Jacareí, protagonizando em cena a pesquisadora. Foi então que comecei as idas a campo, em um primeiro momento para uma pesquisa exploratória e mais tarde para a realização das entrevistas narrativas. Foi no movimento entre a pesquisa de campo e as reflexões teórico-críticas elaboradas no decorrer da realização das atividades curriculares e extracurriculares, que se constituíram as sucessivas aproximações ao nosso tema de estudo. Assim, decidimos por estudar as trajetórias de vida de estudantes *mulheres*. Para além do fato de que elas são maioria no universo estudantil do IFSP-JCR – diferenciando da tendência histórica da EPT³, já nas primeiras idas a campo, na pesquisa exploratória, foi com algumas delas que estabelecemos - ainda que de forma preliminar - interlocuções no sentido de nos aproximarmos às suas trajetórias de vida, entrelaçadas na riqueza de matizes em torno do acesso-permanência escolar. Dessa maneira, revisitamos nosso anteprojeto, consolidando o projeto de pesquisa que foi apresentado à banca avaliadora no exame de qualificação, realizado em meados do ano de 2023.

Nosso objeto de estudo, então, são *as trajetórias de vida das estudantes da educação profissional e tecnológica em suas determinações de classe, raça/etnia e gênero/sexo, na particularidade da sociedade brasileira, buscando compreender de que modo essas trajetórias incidem nas trajetórias escolares, especificamente nas condições para o acesso-permanência escolar*. A temática é a mesma do início, contudo caminhamos para um delineamento mais refinado do objeto de estudo, dos objetivos e das escolhas metodológicas, que serão discutidos nas próximas subseções deste trabalho.

³ Identificamos que entre os anos de 2018 e 2019 a Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal), da qual os IFs fazem parte, contava com os estudantes do sexo masculino como a maioria do seu público (52,89% e 50,60%, respectivamente), sendo que a partir de 2020 a preponderância foi do público do sexo feminino (média de 54,60% de mulheres). Quando consideramos a realidade do estado de São Paulo, no IFSP a maioria do público estudantil ainda tem sido do sexo masculino - entre os anos de 2018 e 2023 a média foi de 55,12% de homens. Já no IFSP-JCR, sempre contamos com a maioria do público feminino, sendo que entre os anos de 2018 e 2023 alcançou-se o patamar de 64,7% de mulheres estudantes, ou seja, acima da média nacional da Rede Federal. Esse fenômeno diferencia-se do que se constata na trajetória da educação profissional e na realidade do IFSP, cujo público historicamente tem sido majoritariamente masculino. (Plataforma Nilo Peçanha, Ano Base 2023). Entendemos que um dos fatores explicativos para essa questão tem relação com os cursos regulares ofertados pelo IFSP-JCR e a divisão social, sexual e racial do trabalho (o *campus* será apresentado mais adiante, no item 1.4.2).

A realização do exame de qualificação nesse tempo-espço de minha trajetória no doutorado aconteceu quando eu já havia cumprido todos os créditos obrigatórios (salvo a elaboração da tese, evidentemente) e com a pesquisa de campo já em curso, contrariando a ordem usual das etapas. Tal decisão deu-se por dois motivos principais: 1 – em virtude do movimento que defendemos na pesquisa, com vistas às aproximações sucessivas ao objeto de estudo - o nosso intuito foi de que o campo estivesse presente no trilhar da pesquisa (e não apenas como uma “fase”), em uma interação dialética com o referencial teórico-metodológico; 2 - devido à nossa participação no Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - Edital nº 44/2022, atrelada ao nosso cronograma de estudos e pesquisa – considerando que o nosso planejamento previu a coleta da maior parte do material de campo antes da ida para a *Université Grenoble Alpes* (UGA), França – priorizando a análise de parte desses dados em solo francês, durante a nossa imersão acadêmico-científica naquele espaço.

Dessa maneira, ao nos debruçarmos na *apreensão das trajetórias de vida de estudantes mulheres da classe-que-vive-do-trabalho em relação ao acesso e à permanência escolar, considerando a realidade do IFSP Campus Jacareí, fez-se necessária a reflexão crítica sobre a relação entre as categorias trabalho, educação, território e cotidiano, no âmbito da política social de educação profissional e tecnológica; a discussão das determinações entre classe, raça e gênero/sexo, especialmente na divisão social, sexual e racial do trabalho, em interface com os processos de luta, de resistência e de insurgências de estudantes no acesso-permanência escolar; finalmente, a apreensão das trajetórias estudantis entre o modo de vida, o mundo do trabalho e o IFSP-JCR.*

Nesta tese, as/os leitoras/es encontrarão um material expositivo resultante desse estudo, tendo sido organizado em quatro seções. A primeira seção deste trabalho tem como intuito introduzir a/o leitora/leitor no movimento de “escolha” do objeto de estudo e, com isso, nas “escolhas” teórico-metodológicas e numa problematização inicial sobre o tema. Para tanto, apresento inicialmente as minhas “*memórias da pesquisadora*”, que consistem em parte do memorial acadêmico escrito para o exame de qualificação, acrescido de algumas vivências durante o percurso do doutorado. Seguimos com uma subseção que trata do “*tecer do objeto de estudo*”, a partir da reflexão sobre os elementos que o constituíram e as relações que

estabeleceram nossa escolha para estudar as *trajetórias de vida estudantis*. Após essa exposição sobre o objeto de pesquisa, continuamos com a apresentação dos nossos “*pressupostos teórico-metodológicos*” e, a partir deles, dos “*procedimentos de pesquisa*”.

Em outro item desta primeira seção, “*movimentar-se da (e na) pesquisa*”, consideramos em um primeiro momento apresentar à/ao leitora/leitor sínteses do nosso processo de pesquisa, em especial a exploratória e a de campo, a partir do entendimento de que o objeto de estudo está/esteve em movimento (bem como a pesquisadora). Prosseguimos com uma apresentação inicial de nossas interlocutoras da pesquisa - estudantes mulheres egressas e matriculadas do IFSP-JCR, e com algumas notas sobre o *campus* do IFSP-JCR e a cidade de Jacareí, nosso “chão” da pesquisa. Caminhamos, então, para uma reflexão sobre a relação entre *trabalho* e *educação*, categorias-base que subsidiaram o estudo sobre as trajetórias estudantis na EPT.

As seções 2, 3 e 4 evidenciam os resultados da pesquisa, por meio da discussão em torno das dimensões e das categorias de análise que foram apreendidas no estudo sobre as trajetórias estudantis em busca do acesso-permanência escolar. Desse modo, na segunda seção desta tese, “*Trajетórias de vida na educação: entre memória, resistências e insurgências*” refletimos sobre *memória* e *experiência* nas trajetórias de vida das estudantes do IFSP-JCR, com enfoque no potencial do memorial de formação enquanto ato/movimento de resistência e de insurgência no contexto acadêmico, e também como uma produção de conhecimento e manifestação de *re-existência*.

Na terceira seção, “*Determinações entre classe, raça e gênero/sexo nas trajetórias de vida em interface com o mundo do trabalho e o acesso-permanência escolar*” exploramos as dimensões de *classe*, de *raça* e de *gênero/sexo* como determinantes e constituintes das relações sociais e, por conseguinte, das trajetórias das estudantes do IFSP-JCR. Nesse sentido, discorreremos sobre a interface entre a divisão social, sexual e racial do trabalho e a produção/reprodução da vida, bem como seus rebatimentos nas trajetórias estudantis de mulheres. Discutimos a importância da Lei nº 12.711/2012 (“Lei de Cotas”) para a classe trabalhadora, e em particular para as estudantes negras. Questionamos os desafios postos ao direito humano e social à educação em tempos de precarização da vida e, nos termos encontrados no território francês, de ‘*précarité étudiante*’. Nesse contexto, identificamos a pandemia da COVID-

19 como um agravante ao direito à educação e apresentamos algumas considerações a partir da nossa interlocução com a realidade francesa.

Na quarta seção, “*Trajetórias de vida e o cotidiano escolar/acadêmico: o campus como um território vivo, vivido e em disputa*”, apresentamos, a partir das narrativas das estudantes do IFSP-JCR, a unidade escolar de uma maneira geral, e o IF, em particular, como um território onde se expressam as contradições para o acesso-permanência escolar no cotidiano da vida social. Problematizamos as políticas de acesso e de permanência estudantil institucionais a partir da concretude do cotidiano de vida das/dos estudantes do IFSP-JCR, além de discutirmos territorialidade e pertencimento no *campus*.

Por fim, tecemos nossas considerações para o *dever* da pesquisa, por meio da apresentação de uma síntese das categorias apreendidas na pesquisa em suas inter-relações e, a partir disso, de uma (re)afirmação da relevância de estudos sobre trajetórias como uma contribuição ao debate sobre as determinações dialéticas que permeiam o acesso-permanência escolar.

São José dos Campos (SP), outono de 2025.

Boa leitura!



1.2 Rememranças da pesquisadora

Quando nasci um anjo esbelto,
desses que tocam trombeta, anunciou:
vai carregar bandeira.
Cargo muito pesado pra mulher,
esta espécie ainda envergonhada.
Aceito os subterfúgios que me cabem,
sem precisar mentir.
Não tão feia que não possa casar,
acho o Rio de Janeiro uma beleza e
ora sim, ora não, creio em parto sem dor.
Mas, o que sinto escrevo. Cumpro a sina.
Inauguro linhagens, fundo reinos
— dor não é amargura.
Minha tristeza não tem pedigree,
já a minha vontade de alegria,
sua raiz vai ao meu mil avô.
Vai ser coxo na vida é maldição pra homem.
Mulher é desdobrável. Eu sou.
(Prado, 2023, p. 17).

Apesar de não constar em minha certidão de nascimento Minas Gerais como meu estado de origem, peço “licença poética” para dizer que “sou mineira de coração”. Começo estas lembranças, então, com o poema de uma “conterrânea” mineira, uma mulher que ficou conhecida como “poeta do cotidiano”, da “vida vidinha” ou do “ordinário”, nas palavras dela. De Minas eu herdei meus ancestrais mais próximos - mãe, pai, avós... - e uma “vida vidinha” da qual trago significativas lembranças de um importante período da minha existência. Desse modo, digo que Minas me constitui, como um trem que atravessou - e ainda atravessa - a minha vida, me levando a tempos e a lugares outros que também me constituem...

Explicação de poesia sem ninguém pedir

Um trem de ferro é uma coisa mecânica,
mas atravessa a noite, a madrugada, o dia,
atravessou minha vida,
virou só sentimento
(Prado, 2023, p. 40)

Depois dos quase vinte anos que saí de Minas, nos anos 2020 eu voltei a ficar longos períodos na “minha” pequenina cidade, Passa Quatro, no sul das Gerais. Era o primeiro ano da pandemia da COVID-19 que assolou o mundo e, em especial, o nosso país. O medo e o luto fizeram-se presentes em minha/nossas vidas... Nesse contexto, enquanto a maioria das/dos trabalhadoras/es não puderam cumprir a recomendação sanitária do distanciamento social, eu tive o “privilégio” de poder trabalhar remotamente durante os anos 2020 e 2021, o que foi importante também para eu prestar cuidados à minha mãe e ao meu pai, idosos. E foi no segundo semestre de 2020 que eu ingressei no doutorado. Penso que o retorno à ambiência sul-mineira nesse período da minha vida contribuiu para que eu fosse delineando meu objeto de estudo, afinal, como já disse a Prof.^a Dra. Maria Lucia Martinelli (PUC-SP): *“nossos objetos não são episódicos, eles se inserem nas nossas trajetórias de vida, ao buscá-los buscamos muito de nós mesmos”*.⁴

Revisitar minha história, (re)lembrar minha trajetória e escrever sobre ela constituíram um exercício de reencontro de minhas origens, de fazer algumas escolhas, de percorrer alguns caminhos... mas também, e sobretudo, de reflexão sobre o meu objeto de pesquisa. Propus-me estudar trajetórias, *trajetórias de*

⁴ Citação da professora Dra. Maria Lucia Martinelli (PUC-SP), na ocasião do meu exame de qualificação do mestrado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social da PUC-SP (agosto/2017).

estudantes mulheres do IFSP Campus Jacareí... e, para isso, no decorrer do doutorado eu li memoriais e colhi depoimentos de estudantes, revisitei o *campus* - enquanto pesquisadora... e nesse movimento da pesquisa exploratória e de campo, especialmente na interlocução com as estudantes, movimentei-me também... me desafiei, reafirmei sentidos, trouxe novos questionamentos...

Eu me considero uma [eterna] aprendiz de observadora e de ouvinte, ou melhor, “escutadeira”, como a antropóloga feminista Débora Diniz (2022) nos ensina:

Começo pelo silêncio. Ouvir exige silenciar-se, abdicar do poder e da sedução da palavra. Mas ouvir não é o mesmo que pausar a voz, é gesto ativo para o encontro feminista - somente sendo capaz de ouvir é que seremos tocadas por outras vidas diferentes da nossa. Para isso, o *ouvir* precisa se transformar em *escutar* (Diniz, 2022, p. 12).

Penso que desde criança eu já era observadora, mais ouvia do que falava, embora a “arte” da escuta seja um exercício constante e demanda prática, amadurecimento... Eu já tinha também uma inclinação para “o sentimento do mundo”⁵, tão caro às/aos poetisas.

Eu nasci no Vale do Paraíba paulista, em 1986, na cidade de Jacareí (sim, a mesma onde eu trabalho e realizei a pesquisa... e não, não acredito em coincidências...), e me mudei aos sete anos de idade para Passa Quatro (MG). No começo não foi fácil, mudanças de cidade sempre mexem com a gente. Eu gostava da escola onde eu fui alfabetizada em Jacareí, mas também estava empolgada com o “novo”... Em Minas comecei a estudar em escola pública, lembro até hoje das carteiras de madeira rabiscadas e dos livros que nos eram emprestados e que deveríamos devolver ao final do ano. Iniciei a vivência na cidade pequena e na escola pública, e encontrei uma porta aberta para ampliar minha socialização. A partir de então eu comecei a ir a pé para a escola, a andar de bicicleta e a brincar na rua... o tempo rendia... as amizades eram construídas com mais intensidade...

Recordo-me bem da passagem do Ciclo I para o Ciclo II do ensino fundamental, quando me mudei de escola. A escola de 1ª a 4ª série (que correspondia à época ao Ciclo I) era menor, tendo como referência o bairro de moradia. Eu morava no centro da cidade, e basicamente os colegas de classe eram também amigos da rua/vizinhança. Ao ingressar na 5ª série, me deparei com uma escola “enorme” (ao

⁵ Parafrazeando o poeta mineiro Carlos Drummond de Andrade, em publicação com esse nome (1940).

menos para mim). Era a única escola da cidade que oferecia o Ciclo II do ensino fundamental e, então, atendia às crianças/pré-adolescentes que vinham de todas as outras escolas da cidade (inclusive da zona rural e dos bairros mais afastados do Centro).

A partir de então, nessa nova escola, eu teria também vários professores e seria “classificada” para ingressar em determinada turma. Minha irmã, dois anos mais velha que eu, já estudava lá, na turma “A”. Tamanha foi a decepção da minha mãe – cujo ingresso escolar foi tardio devido à vivência e ao trabalho na zona rural – quando soube que eu iria para a turma “B”. Explico: as turmas iam de “A” a “E” e existia uma classificação para definir em qual turma a criança iria ingressar. Uma vez atendida em determinada turma, era difícil mudar nos anos seguintes. E existia um pré-julgamento de que as/os melhores alunas/os eram da turma “A”, depois “B”, e assim sucessivamente. Importante considerar, nesse sentido, o modo como a política de educação foi sendo estruturada, a forma como as escolas foram sendo organizadas. O acesso às consideradas “melhores turmas” tinha relação com a expectativa que se tinha sobre os estudantes, a partir da ideia de que alguns tinham (e continuariam a alcançar) maior grau de instrução, de domínio, de apreensão do conhecimento (que, diga-se de passagem, é uma riqueza humana socialmente produzida)⁶. Ney Luiz Teixeira de Almeida (2015) nos alertara que:

[...] A própria educação acaba expulsando da escola a níveis mais avançados de escolarização. Isso tem uma função social, econômica.
[...] Isso não é só uma questão do nosso ‘atraso’, é uma funcionalidade, resultado do processo de disputa entre as classes, de organização, de características do próprio processo de produção⁷.

Fato é que eu fiquei bem contente de não ser “A”, de não ter essa “pressão” de pertencer à turma “mais visada”, tendo feito grandes amizades na turma “B” e tido muitos amigos também em outras turmas. Estudei, então, em escolas públicas estaduais no ensino fundamental. Já no ensino médio, mudei-me para uma escola particular, que ficava numa cidade vizinha, e na qual fui contemplada com uma bolsa parcial por ‘mérito’ acadêmico.

⁶ No item 1.5 deste trabalho iremos discorrer sobre essa afirmativa.

⁷ Fala apreendida de um minicurso sobre o trabalho do/a Assistente Social na Educação, no IV Fórum de Serviço Social na Educação, ocorrido na Unesp/Franca, em outubro de 2015.

A mudança da escola pública para a particular foi difícil para mim. Eu me mudei de escola com vistas a um melhor desempenho no vestibular, já que eu sonhava com o ingresso na universidade. Mas eu tinha mais amigos na escola pública... eu me sentia mais feliz e mais conectada à realidade devido a essas relações, que eram diversas, de colegas vindos de diferentes segmentos da classe trabalhadora, de vários bairros da cidade e da zona rural. A escola pública era um espaço mais plural. A escola particular era apartada... e às vezes eu tinha o sentimento de que eu não pertencia àquele espaço. Mesmo assim, logo me destaquei em termos de desempenho acadêmico nessa escola, o que me garantiu a bolsa parcial e ser uma referência para colegas que buscavam explicação de conteúdos disciplinares.

Meus planos para os anos seguintes, após a conclusão do ensino médio, era migrar para alguma cidade onde eu pudesse cursar a Universidade. Os movimentos migratórios - principalmente de jovens - nas cidades dessa região mineira eram muito comuns, e o principal motivo era a busca pela continuidade dos estudos e/ou pela inserção no mercado de trabalho - assim foi a história de meu pai e de outros familiares, por exemplo.

Nos idos dos anos 1990, adentrando os anos 2000, presenciei muitos jovens moradores da Cidade, da minha geração, migrarem para os municípios do Vale do Paraíba paulista, principalmente para São José dos Campos e Taubaté. O motivo principal era a busca por emprego, sobretudo nas indústrias dessas cidades, somada à proximidade geográfica e cultural com a região vale-paraibana. Eu pude optar por fazer o ensino médio com a intenção de prestar vestibular para ingressar em curso universitário, e a inserção no mercado de trabalho ainda não se constituía uma necessidade iminente para mim⁸.

Morar em Passa Quatro, um “pouso tranquilo”, foi muito importante nessas fases da vida, mas, em certo momento, contando com o apoio importante que recebi de minha família, havia chegado a hora de partir. O ano era 2004 – segundo ano do

⁸ Nos anos 2000, apenas 9,1% de jovens na faixa etária entre 18 e 24 anos tiveram acesso ao ensino superior no Brasil, cf.: CORBUCCI, P. R. **Evolução do acesso de jovens à educação superior no Brasil**. Brasília, DF: IPEA, 2014 (Textos para discussão). Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3021/1/TD_1950.pdf. Acesso em: 3 dez. 2024. De acordo com dados do Censo Demográfico 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a parcela da população brasileira com ensino superior completo quase triplicou desde 2000, mas ainda é inferior a 20% do total de habitantes de 25 anos ou mais, cf.: GOMES, T. Censo: brasileiros com ensino superior não chegam a 20%, apesar do avanço. **CNN Brasil**, 2025. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/educacao/censo-brasileiros-com-ensino-superior-nao-chegam-a-20-apesar-do-avanco/>. Acesso em: 26 fev. 2025.

primeiro mandato do Governo Lula na presidência do País – e, com a aprovação em processo seletivo (vestibular), me mudei para a cidade do Rio de Janeiro, para cursar a graduação em Serviço Social na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

A escolha pelo curso de Serviço Social foi motivada pela minha inquietude, desde criança, diante das desigualdades sociais... Também penso que a minha sensibilidade - “*o sentimento do mundo*” - me levou a escolher esse curso. Já na adolescência, eu, que sempre tive aptidão para disciplinas da área de exatas, fui apresentada a uma mídia alternativa, a então Revista Caros Amigos, da Editora Casa Amarela. Foi mais um incentivo para que eu buscasse por meio do conhecimento a explicação para essa inquietude que me movia. Havia também um incômodo gerado pela inserção num modelo de educação no ensino médio que, via de regra, tinha como foco o êxito estudantil em processos seletivos. Eu, que correspondia satisfatoriamente em termos de avaliações a esse modelo, questionava-me frequentemente: “*Afinal, para que/quem deve servir o conhecimento?*”. Eu queria estudar algo que fizesse sentido para mim e para a coletividade, mesmo sem conhecer suficientemente o curso e a profissão de Serviço Social.

Com o ingresso na Escola de Serviço Social da UFRJ, aos 17 anos de idade, eu começava a vivenciar muitas experiências que a universidade é capaz de proporcionar na vida de uma/um jovem. Ademais, morar numa metrópole, particularmente na “Cidade Maravilhosa”, foi um grande aprendizado. Para uma “mineira” (de coração e vivência), a espontaneidade do povo carioca foi ao mesmo tempo chocante e apaixonante. Era chegada a hora de rever muitos dos meus valores, a partir de novas relações e do contato com novos saberes e conhecimentos. E, como a poeta, “*achei o Rio uma beleza*”, apesar de todas suas contradições, que até então eu conhecia apenas por meio da mídia e da música da minha banda favorita na adolescência: “[...] *a cidade que tem braços abertos num cartão postal, com os punhos fechados na vida real* [...]”⁹.

A incursão no mundo universitário, para alguém que se muda para outra cidade com o objetivo de estudar, pode ser muito proveitosa. É assim que eu avalio a minha experiência. Ao sair do aconchego da montanha para a inquietude do mar, sem deixar as “velhas” e valiosas características mineiras da disciplina e da sensibilidade, a

⁹ OS PARALAMAS DO SUCESSO. Alagados. [Composição: Herbert Vianna, Bi Ribeiro e João Barone]. In: **SELVAGEM?** São Paulo: EMI-Odeon, 1986. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/os-paralamas-do-sucesso/47924/>. Acesso em: 14 out. 2024.

universidade foi durante quatro anos e meio meu novo pouso, nem um pouco tranquilo dessa vez. Foram anos “áureos” e intensos de profundas transformações pessoais, acadêmicas e profissionais.

Eu morei em um pensionato no bairro do Cosme Velho - até então minha referência em relação a esse local era o “Bruxo do Cosme Velho”, o sensacional Machado de Assis, que eu tanto li no ensino médio. Quase aos pés do Corcovado, o pensionato ficava no último andar de uma escola, o quarto era individual e pequeno, a cozinha e o banheiro eram compartilhados com outras estudantes. Éramos mais de 30 estudantes mulheres morando nesse local. Conheci pessoas de diferentes cantos do país... fiz amizades que prevalecem até hoje, aprendi a conviver mais com as diferenças.

Àquela época, a UFRJ foi se tornando a cada dia minha segunda, quiçá primeira, casa. Eu passava quase o dia todo na universidade. Avalio que eu tenha sabido aproveitar cada momento, cada disciplina, cada evento, cada atividade. Foi um grande privilégio poder ocupar os bancos dessa importante universidade brasileira, uma das maiores referências acadêmicas no campo do Serviço Social. Também frequentava a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com seus importantes debates na área do Serviço Social e cursos de línguas para a comunidade - e que àquela época acabara de inaugurar as cotas raciais no ensino superior no país.

Eu tive o privilégio de não precisar conciliar estudos e trabalho durante a faculdade, conseguindo me manter com o apoio da família nos anos iniciais, e posteriormente com a bolsa de iniciação científica e de programa de estágio, em uma unidade municipal de saúde do Sistema Único de Saúde (SUS).

Nessa experiência de estágio acadêmico, as entrevistas iniciais, assim denominadas no primeiro atendimento prestado pelo Serviço Social, puderam me colocar em contato com algumas histórias de vida de parcelas da população brasileira, permeadas pelas determinações de classe, raça e gênero/sexo, e por meio delas eu ia amadurecendo minha escuta... até mesmo quando o silêncio era o que imperava. Recordo-me bem de um jovem negro da periferia que atendi no serviço de reabilitação de amputados: ele havia se acidentado “*surfando*” no trem metropolitano. Ele não falava quase nada, pouco me direcionava o olhar... mas me tocou profundamente. “É preciso dez vezes outros sentidos, como a visão ou os afetos, para que se possa escutar” (Diniz, 2022, p. 13).

Durante a graduação, também fui aluna dos cursos de extensão da Escola de Serviço Social da UFRJ: “Antropologia e Serviço Social” (2006) e “Saúde do Trabalhador” (2007), quando pude me aproximar mais das discussões sobre interdisciplinaridade e pesquisa, além do debate crítico acerca do mundo do trabalho. O curso que tratou da Antropologia em relação ao Serviço Social, mais especificamente, me marcou de uma forma muito instigante e ressoou em mim durante todos esses anos, vindo a reverberar, somado a outras vivências no campo acadêmico-profissional, no percurso do doutorado.

Meu primeiro emprego como assistente social, logo após a conclusão da graduação, se deu por meio de concurso público e foi como servidora pública na Prefeitura Municipal de São Sebastião, onde atuei no Sistema Único de Assistência Social (SUAS), mais especificamente no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) de Boiçucanga. Mudei-me para o município de São Sebastião e ingressei nesse trabalho no ano de 2008, tendo permanecido em ambos (cidade e emprego) até meados de 2014. Deixar o Rio de Janeiro, o que implicou distanciar-me da metrópole – com suas infindáveis possibilidades culturais - e da Universidade, não foi nada fácil. Ao menos o mar ainda se fazia presente no meu cotidiano, dessa vez não só proporcionando a inquietude, mas também um certo alento.

São Sebastião, município que se localiza no litoral norte de São Paulo, integra a hoje instituída Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte, e as cidades maiores do Vale do Paraíba – como São José dos Campos e Taubaté – acabam sendo importantes referências para os moradores de São Sebastião no que diz respeito ao acesso a alguns serviços sociais. Dessa maneira, de alguma forma eu já tinha enquanto referência profissional, para além da pessoal, a região vale-paraibana como um todo.

Foram seis anos de intenso trabalho, de aproximação por meio do território ao cotidiano de famílias que vivem da venda da sua força de trabalho – particularmente àquelas em situação de superexploração e majoritariamente mulheres, de acompanhamento social de jovens nos serviços de convivência da política pública de assistência social, de articulação com a rede de políticas sociais na busca pela concretização da intersetorialidade, de atuação em situações de emergência e de calamidade pública.

O ano de 2014 foi de muitas mudanças em minha vida pessoal, profissional e acadêmica. Foi quando ingressei, também por meio de concurso público, no cargo de

assistente social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – *Campus* Jacareí, em meados do mês de outubro.

Após um trabalho desafiador na política pública de assistência social, eu havia levado na bagagem esperança e até uma imagem “idealizada” da política pública de educação, como se este fosse um espaço capaz de – por si só – transformar a realidade social. No cotidiano profissional fui percebendo que essa área, assim como as da saúde e da assistência social, é permeada de contradições e desafios¹⁰. Apenas para citar alguns deles: apesar de toda a importância de um aparato normativo-legal progressista – mas em disputa – que rege a educação brasileira, ainda se faz presente o trato conservador e autoritário nesse campo, além da falta de uma interface maior da unidade escolar com o território e outros serviços (já mais consolidada no SUAS e no SUS).

Bem, estava eu de volta a Jacareí, minha cidade natal, agora não mais criança, já adulta e na condição de trabalhadora, nesse espaço “novo” e desafiador de trabalho... Posso dizer que me sinto pertencente a essa cidade, ao *campus*, e que construí relações nesse espaço sócio-ocupacional... Essa afirmação é algo que, revendo minha trajetória e durante a realização da pesquisa, eu pude constatar. Até mesmo nos momentos mais duros e desafiadores de trabalho, houve compartilhamentos, acolhimentos e vontade política em torno de um trabalho coletivo do qual faço parte.

Foi também a partir da minha inserção no espaço sócio-ocupacional da educação profissional e tecnológica que eu tive as condições objetivas enquanto trabalhadora para dar continuidade à minha qualificação profissional, com o curso de especialização, depois o mestrado e o doutorado. Durante esse processo, participei do Programa de Duplo Diploma - convênio entre a PUC-SP e a *Université Grenoble-Alpes* (UGA), França, com bolsa da universidade francesa - em que tive a experiência de intercâmbio no âmbito da internacionalização do ensino e da pesquisa acadêmica, o que me possibilitou (re)pensar meu tema de pesquisa em um outro contexto sócio-

¹⁰ De uma maneira geral, ingressamos no trabalho na política de educação ainda conhecendo pouco sobre ela, por vezes reduzindo-a à legislação da área. Faz-se necessário considerá-la, assim como toda política social, como um campo de tensão, de disputa de projetos educacionais que se relacionam com projetos societários. Assim, a política educacional é determinada e também modificada na correlação de forças. Como constata a assistente social E. Martins (2015, p. 225), “a escola, no sentido amplo do termo, conforme afirma Gramsci, é um espaço de disputas de projetos sociais antagônicos, espaço de luta entre a reprodução das desigualdades sociais e a produção das possibilidades de construção da contra hegemonia”.

histórico, além de me abrir as portas para retornar àquele país na ocasião do doutorado, nos anos de 2023-2024, por meio da participação no Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

A cidade de Grenoble e a França dos anos 2023-2024 não eram as mesmas de antes, em que vivemos nos anos 2017-2018, e viver essa nova experiência nesse pouso já conhecido, em outro recorte temporal, pós-pandêmico, foi muito desafiador e enriquecedor. Aliás, podemos dizer que a pesquisadora movimentou-se também, e já não era a mesma de outrora...

Além da vivência cultural em outro país, a aprendizagem de uma nova língua e a troca de conhecimento e de experiências, bem como a aproximação com a realidade francesa, trouxeram-me contribuições no processo de produção e resultados da pesquisa, no sentido de melhor compreender sobretudo a especificidade da formação sócio-histórica brasileira na configuração da política educacional do País e das trajetórias estudantis.

Durante minhas estadias na França, a condição de estrangeira - que nos afeta material e subjetivamente - foi uma questão importante no meu próprio processo de aprendizagem e de amadurecimento pessoal e acadêmico. Eu sou uma mulher branca no meu país e isso me garante privilégios¹¹. *Na França, eu me reconheci como uma mulher latino-americana.*

[...] o nervosismo havia tomado conta... não muito, e nem sei exatamente se é nervosismo o nome para o que eu sentia... Penso que é uma sensação ruim de ser 'estrangeira', uma angústia, é um não pertencimento [...]

Na *Vieux Lyon* [bairro da cidade de Lyon- França], andei pelas ruas, (re)encantei-me. Sentei-me na praça em frente à Catedral. Fiquei ali, contemplativa... feliz! Na rua, nas andanças, me sinto mais pertencente... é como se esses espaços por onde caminho fizessem referência ao gênero humano... no sentido ontológico... Eles também são meus! (Diário de campo da pesquisadora, setembro de 2023).

¹¹ O fato dessa afirmação - '*sou uma mulher branca*' - ter aparecido somente agora na escrita das minhas lembranças denota a condição de privilégio racial da branquitude, haja vista que, ao entrar em contato com outras leituras de textos autobiográficos, quando eles são escritos por pessoas negras, essa condição, em geral, já é enunciada logo no início.

E então vejo-me refletindo: *será que há estudantes que se sentem ‘estrangeiros’ no IF, não pertencentes àquele espaço?*¹²

Em 2019, já como mestra em Serviço Social, minha relação com a educação se intensifica, a partir do momento em que começo a trabalhar como professora na Universidade do Vale do Paraíba (UniVap), uma universidade privada comunitária, localizada em São José dos Campos-SP¹³. O “*tornar-me docente*” tem sido um processo cheio de descobertas, com as “*dores e delícias*” da função. Posso dizer, hoje, que a docência também constitui minha identidade. Mas não foi de modo imediato, no momento em que assinei o contrato de trabalho ou entrei pela primeira vez na sala de aula, já que

[...] ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (Freire, 1991, p. 58).

Nessa jovem, mas instigante, trajetória na docência, gostaria de ressaltar o quanto a sala de aula me trouxe um (re)pensar sobre minha própria trajetória. Na relação com as/os estudantes nesse espaço, vou me tornando uma melhor *escutadeira*. Tenho praticado o ensinar e o aprender de forma dialógica, semeando nesse espaço a educação que eu defendo - aquela do verdadeiro encontro, do afeto em interface com a preocupação com a qualidade de ensino, ou melhor, com a socialização e a construção do conhecimento, sempre na perspectiva crítica e coletiva.

As/os estudantes do curso de Serviço Social me instigam muito, me fazem buscar novos referenciais e novos modos de ensinar-aprender. Escutá-las/los e me implicar nesse processo, estando “inteira” na relação em sala de aula, tem me humanizado. Essa geração tem alimentado a sala de aula com assuntos sobre feminismo e racismo. Nem todos os referenciais que elas/eles trazem dialogam com a perspectiva teórico-metodológica hegemônica da profissão, e eu vou em busca de estudar e trazer essas temáticas em consonância com o que tem sido construído pela

¹² Na Seção 4 deste trabalho discutiremos, mais especificamente, sobre a relação entre território, educação e pertencimento, a partir da realidade do IFSP-JCR.

¹³ Disciplinas que ministrei como docente no curso de Serviço Social da UniVap entre os anos 2019 e 2023: Antropologia; Classes e Movimentos Sociais; Ética; Ética Profissional em Serviço Social; Filosofia e Ética; Filosofia e Serviço Social; Metodologia do Trabalho Científico; Núcleos Temáticos; Pesquisa em Serviço Social; Planejamento Social e Política Social.

categoria profissional - e que me faltaram na minha formação acadêmica no início dos anos 2000¹⁴. Também tenho me descoberto como orientadora no processo de iniciação à pesquisa social, no qual venho tentando semear o gosto pela dimensão investigativa da profissão – e, nessa relação com as/os orientadas/os, não sei quem se apaixona mais pela pesquisa, a professora ou a/o estudante...

A Prof.^a Dra. Dirce Koga (*para sempre na memória*), minha orientadora no mestrado e no início do doutorado, e uma referência profissional e como ser humano, em sua sabedoria tão generosa, sempre me alertou para o fato de que somos relacionais. Essa afirmação, que talvez eu tenha demorado - e ainda tento - compreender em sua essência, (retro)alimenta meu caminhar... e, a cada contato na pesquisa de campo, eu constatei isso mais e mais... Tendo consciência disso, direcionei meu percurso e minhas escolhas na trajetória do doutorado para lugares e encontros que fizeram mais sentido na minha experiência enquanto pesquisadora. Bem, aqui cheguei, tendo assumido minha sensibilidade – que não se dissocia da razão - qualidades essas, a meu ver, importantes, sim, para a pesquisa social.

Nesse trilhar, o sonho do doutorado representou para mim continuar perseguindo o caminho da pesquisa e da produção de conhecimento no campo do Serviço Social e da Educação; igualmente aprimorar-me enquanto assistente social e professora; ter mais subsídios para colaborar com a transformação da realidade do cotidiano da política de educação profissional e tecnológica, tendo como horizonte a democratização do ensino e uma educação emancipadora.

Por fim, destaco que, apesar de todos os desafios inerentes ao percurso da maioria das/dos pesquisadoras/es, posso dizer que me considero “privilegiada”, em um país onde, estruturalmente, o acesso ao trabalho formal e à educação ainda não se constituem direitos de fato, permanecendo privilégios para poucos.

Peço desculpas à/ao leitora/leitor se me alonguei muito nessa narrativa...

penso que “cumpri a sina”: o que eu senti, escrevi...

¹⁴ À época da graduação, havia no currículo do curso de Serviço Social da UFRJ uma disciplina que tratava da “questão de gênero”, mas que não abarcava as discussões do feminismo negro, por exemplo. Sobre a problemática do racismo, em termos acadêmicos-curriculares, com ela tive contato a primeira vez durante o doutorado no PPGSS da PUC-SP, quando fui aluna da primeira turma da disciplina “Seminários Temáticos: a questão social e as determinações reflexivas entre capitalismo, colonialismo e racismo”, ministrada pelo Dr. Deivison Faustino, professor convidado da Unifesp, no primeiro semestre de 2022.

1.3 O tecer do objeto de estudo - trajetória: substantivo feminino

trajetória

substantivo feminino

A distância (espaço) que precisa ser percorrida para se chegar a outro lugar; percurso ou trajeto.
[...]

[Figurado] Caminho percorrido; trajeto.

[Figurado] Sucessão dos acontecimentos que fizeram parte da existência de algo ou alguém.

Plural: trajetórias
(Dicionário, 2025)¹⁵

De forma introdutória, vale ressaltar que minha inserção profissional na política de educação profissional e tecnológica (EPT) no ano de 2014, em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF)¹⁶, mais especificamente o IFSP *Campus* Jacareí – espaço sócio-ocupacional que constituiu o campo desta pesquisa – coincide com a implantação desta unidade, no contexto do Plano de Expansão 2011/2012 da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT)¹⁷.

Daros (2023) identifica um conjunto de elementos que caracterizaram a expansão da educação profissional e tecnológica e dos IFs, ocorrida entre os anos de 2009 e 2014, a saber:

- a) a expansão quantitativa de *campi* e de novos IFs; b) o aumento do número de *campi* dos IFs no interior dos estados brasileiros; c) a ampliação da oferta de vagas (matrículas); d) a ampliação do número e, conseqüentemente, a diversificação de cursos e suas modalidades de ensino; e) a ampliação da oferta de cursos pela modalidade de educação profissional à distância, por meio da Rede E-Tec; f) o crescimento do número de trabalhadores nas instituições de EPT; e g)

¹⁵ DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/trajetoria/>. Acesso em: 14 out. 2024. Verbetes: “trajetória”.

¹⁶ Os IFs foram criados a partir da promulgação da Lei Federal nº 11.892/2008, que instituiu a Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação (MEC). De acordo com essa lei, os IFs são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (Brasil, 2008).

¹⁷ A denominada Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica vivenciou entre 2009-2014 a maior expansão de sua história. De acordo com dados do Ministério da Educação (MEC), até 2002 havia 140 *campi* dos hoje denominados IFs em todo o País. Entre 2003 e 2010, esse número já havia avançado para 354 *campi*. No período que corresponde aos anos de 2011 a 2014, atingiu-se a marca de 562 *campi* dos IFs presentes em todos os estados do país. Passados quase dez anos do fim desse processo de expansão, em março de 2024 o governo federal de Luiz Inácio Lula da Silva anunciou a iniciativa de criação de mais 100 novos *campi* dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

a modificação, no sentido de tornar mais amplas, as finalidades/características legais das instituições da Rede Federal EPCT (Daros, 2023, p. 19).

Para além dos elementos citados, no contexto da expansão da Rede Federal EPCT, Daros (2023) também considera relevante destacar a criação e/ou implementação de leis e políticas educacionais, além de iniciativas de apoio ao acesso e à permanência estudantil, mesmo que essas não estejam estritamente relacionadas ao processo de expansão da EPT. Nesse sentido, destacamos a Lei nº 12.711/2012, conhecida como “Lei de Cotas”¹⁸, que alterou a política de acesso às instituições federais de ensino; e a Lei nº 14.914/2024, que instituiu a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), com a finalidade de ampliar e garantir as condições de permanência de estudantes das instituições federais de ensino¹⁹.

Apesar da ampliação do acesso resultante da expansão e interiorização da Rede Federal EPCT, as condições para a permanência e o desempenho acadêmico estudantil ainda são grandes desafios, conforme tem sido problematizado em diversos trabalhos²⁰ e tem sido identificado pelo Tribunal de Contas da União (TCU), com vistas a analisar as ações de enfrentamento à evasão escolar nas instituições da referida rede²¹.

Em 2024, a Secretaria de Comunicação (Secom) do TCU divulgou que, em relação à evasão na Rede Federal EPCT de em média 41% nos cursos técnicos e 51% nos cursos de graduação, no ano de 2022, há diversos fatores que impactam

¹⁸ A lei garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia a estudantes oriundos integralmente do ensino médio público ou escolas comunitárias que atuam no âmbito da educação do campo conveniadas com o poder público (estas a partir da Lei nº 14.945/2024). No preenchimento dessas vagas 50% são destinadas a estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo *per capita* (Redação dada pela Lei nº 14.723/2023 - anteriormente era um salário mínimo e meio *per capita*). Também é levado em conta - em todas as vagas reservadas - um percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiência (estas a partir da redação dada pela Lei nº 13.409/2016) e quilombolas (estas a partir da redação dada pela Lei nº 14.723/2023) na unidade de federação onde está instalada a instituição, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

¹⁹ Consideramos como antecedentes da lei nº 14.914/2024 a Portaria Normativa 39, de 12/12/2007, que instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil, e o Decreto 7234/2010, que dispôs sobre esse programa.

²⁰ Cf.: DAROS, M. A. **O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo IFSP, a evasão escolar e a atuação do Serviço Social: uma experiência em construção (2008-2013)**. 2014. 184 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

²¹ Destaque para a auditoria operacional nas ações da Rede Federal EPCT, que estabeleceu o Acórdão nº 506/2013 direcionado à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do Ministério da Educação (MEC).

negativamente na estratégia de permanência e êxito²², com reflexo na taxa de evasão escolar, dentre eles: insuficiência de recursos financeiros para a assistência estudantil e a alimentação escolar²³; falta de pessoal para compor as equipes multiprofissionais; deficiências na infraestrutura das instituições de ensino; lacuna de previsão de transporte escolar. Ademais, também foram constatados problemas nos planos estratégicos de permanência e de êxito, como por exemplo

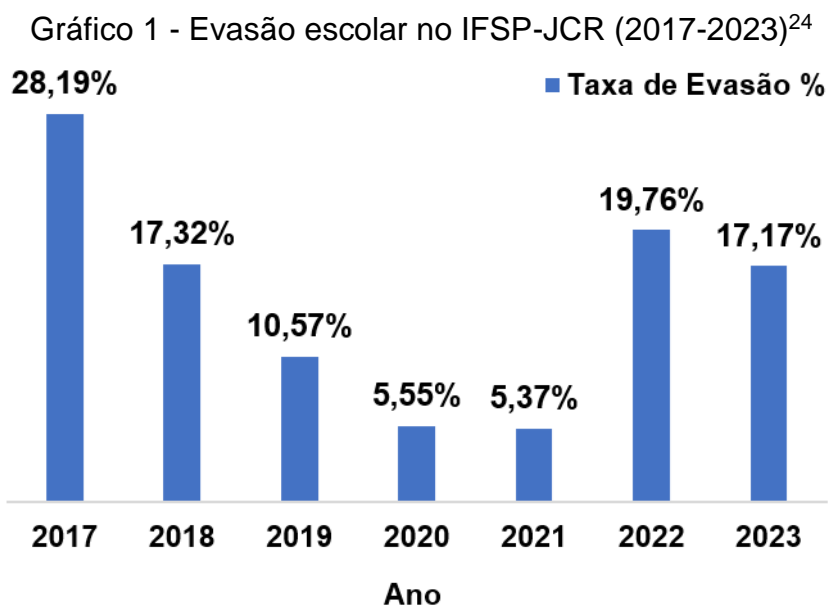
a) dificuldades para o acesso ágil às informações sobre retenção e evasão de estudantes nos sistemas de gestão acadêmica utilizados pelas instituições de ensino; b) conhecimento impreciso das taxas de evasão de estudantes por cor/raça e renda familiar *per capita*; c) ausência de ranqueamento dos principais fatores associados à evasão; d) ausência de priorização das ações de intervenção para fazer frente ao fenômeno da evasão; e e) ausência de fixação de metas de elevação gradual das taxas de conclusão média dos cursos técnicos e de graduação. [...] (Secom TCU, 2024).

Diante do problema da evasão escolar e do desafio para a permanência estudantil, constatamos que pesquisas, estudos e debates sobre esse tema têm ganhado notoriedade em espaços acadêmicos e nas instituições federais de educação. Contudo, importa ressaltar que ainda há um longo caminho a percorrer, o que confirma a complexidade dessa realidade social, que não deve ser lida a partir da ótica da responsabilização individual da/o estudante sobre seu desempenho acadêmico e sua permanência escolar.

O *Campus* Jacareí do IFSP, pertencente à Rede Federal EPCT, não escapa dessa problemática da evasão escolar, como observamos no gráfico a seguir.

²² Êxito é a denominação que tem sido utilizada na EPT em referência a um desempenho acadêmico 'satisfatório'.

²³ "No período de 2012 a 2022, as matrículas para os cursos de graduação tiveram um aumento de 105%, enquanto os recursos para a assistência estudantil aumentaram apenas 58%" (Secom TCU, 2024).



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha, Ano Base 2023

Apesar de os dados do IFSP-JCR estarem abaixo da média nacional, ainda é grave a problemática da evasão escolar, haja vista que aproximadamente um quinto ($\frac{1}{5}$) dos estudantes evadiram-se entre os anos de 2017-2019 e 2022-2023. É provável que os dados de 2020 e de 2021 tenham sido impactados pelas normativas referentes ao contexto pandêmico, quando houve a adesão ao ensino remoto e a flexibilidade no que diz respeito aos trancamentos de matrícula e ao tempo de integralização do curso. Notamos que a partir de 2022, no contexto considerado pós-pandêmico, quando houve o retorno às atividades acadêmicas presenciais, a taxa de evasão foi superior a 2019, ano anterior à pandemia, o que pode nos revelar que a problemática da permanência escolar foi agravada durante a pandemia e no período pós-pandemia.

Nesse contexto de expansão da EPT e diante das questões que perpassam a não efetivação da universalização do direito à educação, cabe-nos destacar que a/o assistente social tem sido requisitada/o para atuar nos IFs à medida que foram incorporados novos segmentos da classe trabalhadora na política educacional. Tal feito é mediado institucionalmente por programas de acesso e de permanência escolar, determinando ao exercício profissional um enfoque nas atividades de operacionalização e de gestão desses programas.

Vale ressaltar que o Serviço Social na Educação tem como eixos de atuação profissional o acesso, a permanência, a qualidade e a gestão democrática escolares

²⁴ Conforme o glossário da Plataforma Nilo Peçanha, “evadidos” corresponde aos estudantes que perderam o vínculo com a instituição antes da conclusão do curso. (Portaria SETEC nº 146/2021).

(CFESS, 2013). Considerando essas questões de forma indissociáveis e em relação, importa salientar a referência a uma concepção de educação emancipadora, que possibilite aos indivíduos sociais o desenvolvimento de suas potencialidades e capacidades como gênero humano. Desse modo, os referidos eixos devem ser pensados a partir dessa concepção. Ademais, tem-se também, para a profissão, o reconhecimento da educação como um direito social a ser universalizado – no contexto de um país em que a educação ainda é privilégio para poucos, apesar da previsão legal enquanto um direito social. É no cotidiano da política educacional, no ‘chão’ do trabalho profissional, em contato com o público alvo da ação profissional nesse campo – as/os estudantes – que essas questões ganham materialidade e, por conseguinte, nos desafiam ao exercício profissional condizente com o Projeto Ético-Político da profissão²⁵.

Reconhecendo a importância dos programas de acesso e de permanência escolar, bem como o protagonismo do Serviço Social no seu planejamento e gestão, importa fazer a reflexão crítica a respeito do fato de as ações profissionais ficarem centradas na execução do programa institucional referente à permanência escolar²⁶, que tem na análise socioeconômica a sua principal forma de acesso e no atendimento com auxílios financeiros a sua principal oferta, em consonância com a tendência das políticas sociais na hegemonia neoliberal, caracterizadas por sua seletividade e focalização, em detrimento de um caráter universalista.

Por outro lado, é muitas vezes na ocasião da análise socioeconômica, que tem como um dos seus instrumentos a realização de entrevistas sociais, que temos o primeiro contato com fragmentos das trajetórias de vida das/dos estudantes da instituição, ainda que de forma incipiente, de tal maneira que as condições e contradições para o acesso-permanência²⁷ ainda estão ocultas. No decorrer do

²⁵ De acordo com Netto (2006, p. 144): “Os projetos profissionais *apresentam a auto-imagem de uma profissão, elegem os valores que a legitimam socialmente, delimitam e priorizam seus objetivos e funções, formulam os requisitos (teóricos, práticos e institucionais) para o seu exercício, prescrevem normas para o comportamento dos profissionais e estabelecem as bases das suas relações com os usuários de seus serviços, com as outras profissões e com as organizações e instituições sociais privadas e públicas [...]*”.

²⁶ A Política de Assistência Estudantil (PAE) do IFSP segue as diretrizes do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), sendo normatizada institucionalmente por meio de resoluções específicas (Resoluções IFSP nº 41/2015 e 42/2015) e se destacando por meio do Programa de Auxílio Permanência (PAP), que atende aos estudantes com auxílios financeiros, via seleção socioeconômica.

²⁷ Neste trabalho utilizaremos o termo acesso-permanência, tendo como referência Daros (2023), que compreende o binômio acesso-permanência enquanto uma relação indissociável, um par dialético. No decorrer desta tese essa relação será discutida.

percurso educacional desses estudantes no *campus*, vamos nos aproximando mais dessas trajetórias num contato privilegiado que se dá por meio da relação profissional. lamamoto (2008) discorre sobre uma característica privilegiada do Serviço Social, que diz respeito à aproximação à vida cotidiana das classes subalternas²⁸ e aponta, dentre suas preocupações,

[...] o lugar secundário a que foi, por largo tempo, relegado, na literatura especializada, o conhecimento dos sujeitos, que são alvo do exercício profissional, como o revela a carência de publicações sobre o modo de vida, de trabalho e respectivas expressões culturais dos segmentos de classes que constituem a população usuária dos serviços profissionais (lamamoto, 2008, p. 241).

Nesse mesmo sentido, Guiraldelli (2016, p. 138) identifica que:

O assistente social, como um trabalhador assalariado e especializado, se depara com o universo e realidade da população, os usuários de seus serviços, por meio de suas experiências, histórias, modo de vida, necessidades sociais, organizações, mobilizações e reivindicações, o que enseja a dimensão investigativa no exercício profissional de forma a buscar estratégias de intervenção afinadas com as demandas apresentadas.

Cabe-nos ressaltar que o Projeto Ético-Político do Serviço Social, que define como valor central a liberdade e como demandas políticas a ela inerentes a autonomia, a emancipação e a plena expansão dos indivíduos sociais, com fundamento numa ontologia do ser social assentada no trabalho, impõe um rigoroso domínio teórico-metodológico, bem como a adoção de uma postura investigativa com vistas a apreender as tendências do desenvolvimento histórico. Nesse contexto, encontra-se o desafio central para o profissional, que é o de:

[...] fazer a crítica dos fundamentos da cotidianidade tanto daquela em que ele se encontra inserido quanto a do cotidiano dos sujeitos sociais a quem presta serviços, o que significa examinar os fundamentos, analisá-los, reconhecê-los, para transcendê-los (Guerra, 2007, p. 16).

²⁸ Classes subalternas é uma categoria presente no pensamento de Antonio Gramsci (1891-1937). Para Toledo (2016), estudioso do pensamento gramsciano e, especialmente, da categoria 'classes e grupos subalternos', o subalterno deve ser compreendido na expressão da sua experiência e sua condição subjetiva, determinada por uma relação de dominação (hegemonia).

Assim, compreendemos a importância de (re)conhecer por meio da investigação científica o cotidiano de estudantes da *classe-que-vive-do-trabalho*²⁹, entendendo que cada situação particular tem sua singularidade que se situa numa contextualidade inscrita na universalidade onde se move cada sujeito.

Desse modo, ao nos aproximarmos de nosso objeto de estudo a partir da vida cotidiana, em busca de suas múltiplas determinações e a partir das mediações necessárias com o referencial teórico-metodológico, compreendemos que não é possível, de forma fidedigna ao processo de aproximações sucessivas à realidade em busca da essência dos fenômenos, tratar nosso tema sem considerar os destinatários principais da ação profissional – as/os estudantes, em suas determinações de classe, raça/etnia e gênero/sexo na sociedade capitalista na particularidade brasileira. Assim, entendemos o trabalho, a educação, a classe, a raça, a etnia, o gênero e o território como complexos constitutivos da realidade que se expressam (e se ocultam) na vida cotidiana e, por consequência, nas trajetórias de vida das/dos estudantes dos IFs.

Nesse sentido, dialogando com Miguel Arroyo (2011), compreendemos que há uma inter-relação estreita entre trajetórias de vida e trajetórias escolares, sendo necessário (re)conhecer aquelas para entendermos estas. Dirce Koga e Frederico Ramos (2011) também sinalizam que para evidenciar os aspectos coletivo e público nas mediações das ações cotidianas desenvolvidas no âmbito da política pública, uma possibilidade é (re)conhecer as trajetórias de vida dos sujeitos, denominados “usuários” das políticas públicas, sendo que relevantes estudos têm sido feitos tomando como referência a história de vida e a análise de trajetórias (Koga; Ramos, 2011). Dessa maneira, reconhecemos a importância das narrativas dos indivíduos, como sujeitos singulares e humano-genéricos, para a compreensão da realidade social e enquanto uma construção coletiva por novos conhecimentos.

Nesse nosso movimento reflexivo-aproximativo, vislumbramos algumas premissas: as trajetórias de vida de estudantes da classe trabalhadora são marcadas por situações em que a necessidade pela sobrevivência se sobrepõe à necessidade humana pela educação; a problemática referente à permanência escolar não consegue ser enfrentada somente com programas de auxílio financeiro, pois ela não se resume às condições socioeconômicas dos estudantes, mas também à dimensão

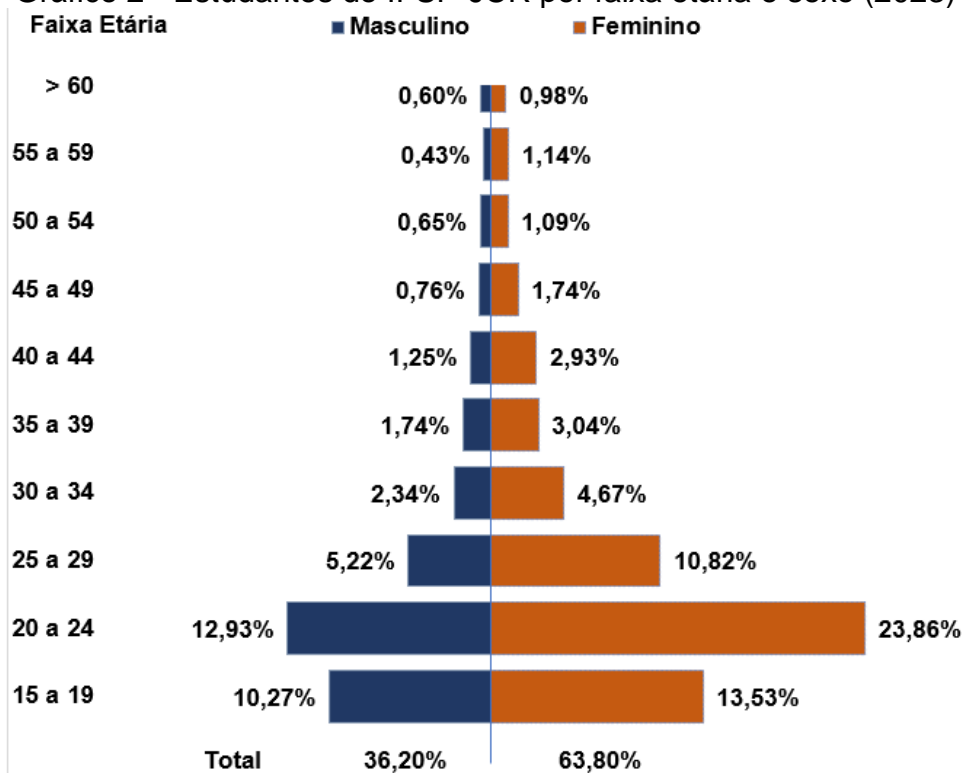
²⁹ Expressão cunhada por Ricardo Antunes (2005) com o intuito primeiro de conferir validade contemporânea ao conceito marxiano de classe trabalhadora, e que corresponde a uma noção ampliada de classe trabalhadora, incluindo todas/os aquelas/es que vendem sua força de trabalho em troca de salário.

subjetiva e à própria estruturação dos sistemas de ensino, hegemonicamente eurocêntrica e colonialista; muitas das trajetórias estudantis são “quebradas” em seu curso, como tem lembrado Tiaraju D’Andrea (2020), ao referir-se aos estudantes das periferias (“das *quebradas*”) das cidades brasileiras, e que podemos remeter à realidade vivenciada por estudantes da EPT.

Trajetórias quebradas, pois, permeadas de improvisos, dificuldades e obstáculos: o estudo conciliado com o trabalho, o ônibus lotado, a falta de dinheiro, a casa barulhenta, a dificuldade de acesso à internet, o cansaço físico. Trajetórias quebradas, porque muitas quebram no meio do caminho; enlouquecem com a frieza da universidade, com a percepção de estarem anos-luz atrasados, com a falta dos pares da mesma cor de pele, da mesma classe social e da mesma quebrada em uma sala de aula; enlouquecem ao perceber que a estrutura do ensino superior não foi feita para os pobres. [...] (D’Andrea, 2020, p. 33).

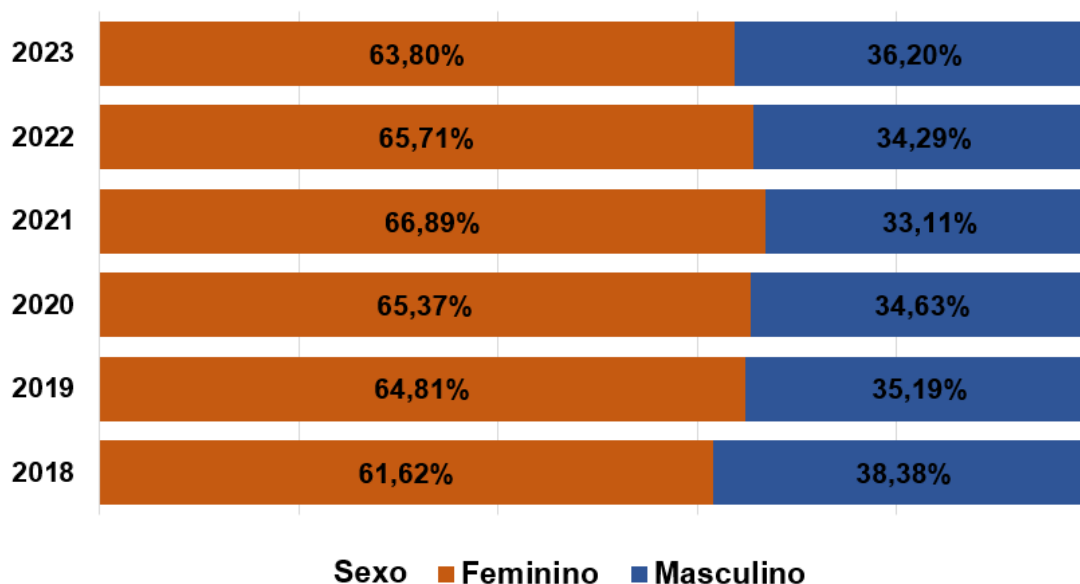
Desse modo, cabem-nos as perguntas: mas, “afinal”, *quem são as/os estudantes do IFSP-JCR? Quem são as/os estudantes desse espaço onde temos fundamentado nossa experiência profissional e que tanto nos desafia a (re)pensar as condições de acesso-permanência escolar? De quais trajetórias pretendemos nos aproximar?* Respostas para essas questões, ainda que de forma aproximativa, foram encontradas na Plataforma Nilo Peçanha (PNP), onde é possível consultar estatísticas oficiais da Rede Federal EPCT.

Gráfico 2 - Estudantes do IFSP-JCR por faixa etária e sexo (2023)



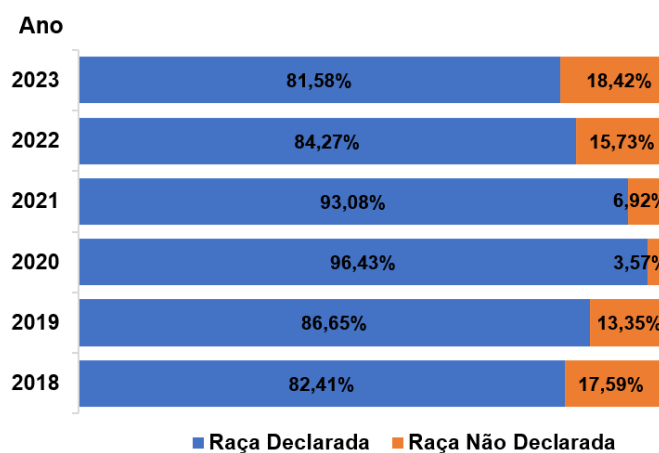
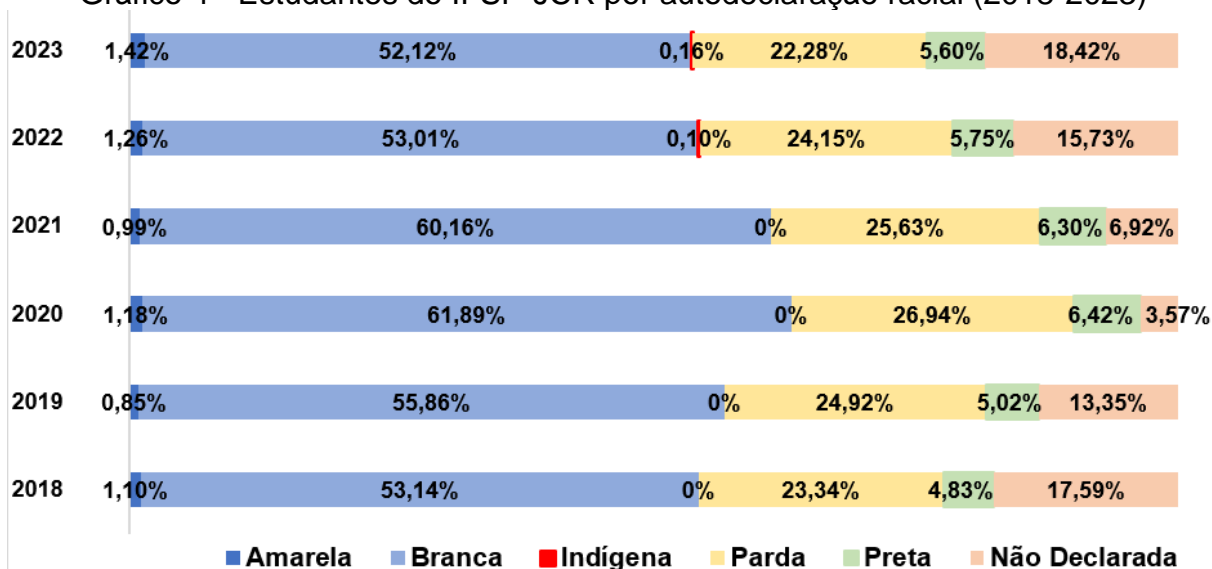
Fonte: Plataforma Nilo Peçanha - Ano Base 2023

Gráfico 3 - Matrículas no IFSP-JCR por ano e sexo (2018-2023)

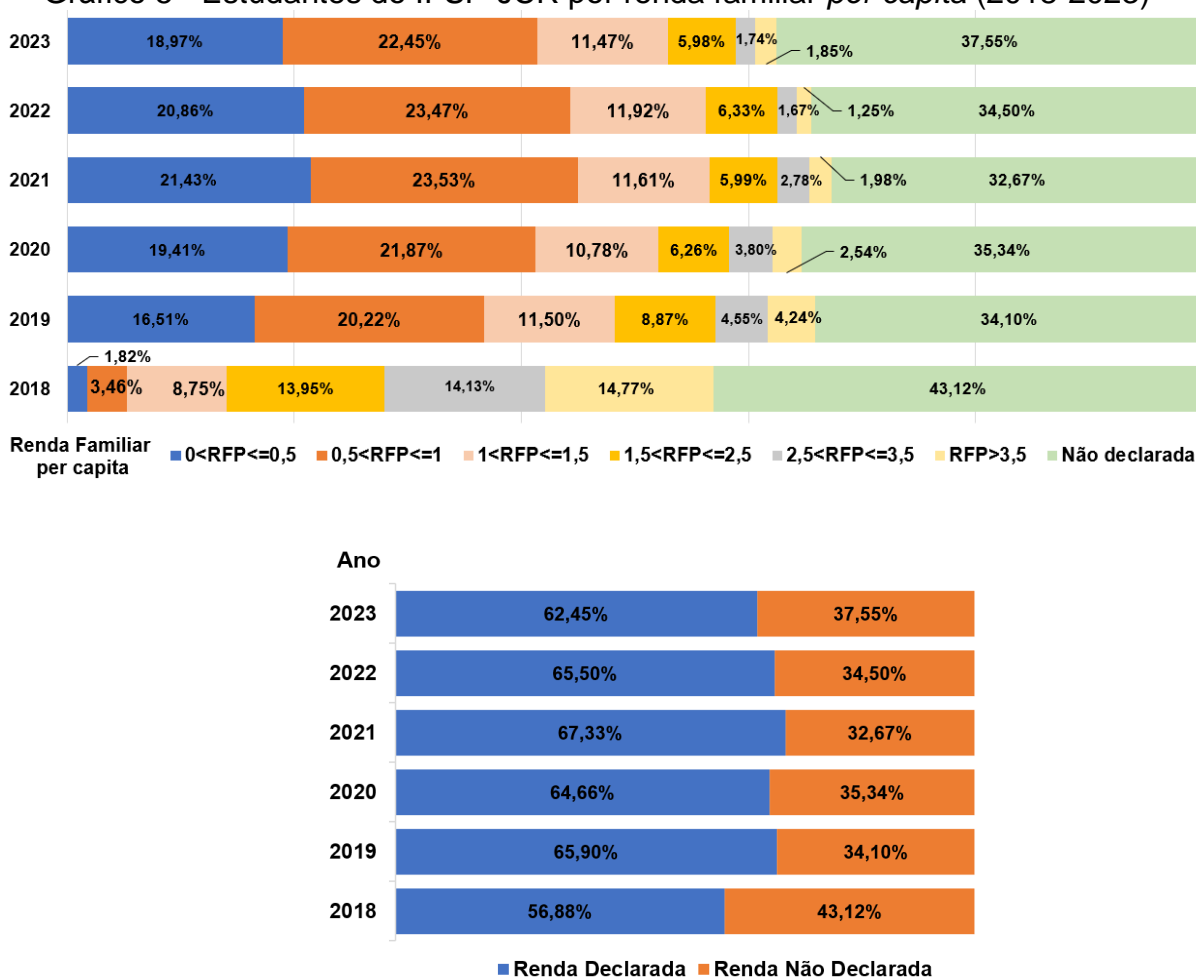


Fonte: Plataforma Nilo Peçanha - Ano Base 2023

Gráfico 4 - Estudantes do IFSP-JCR por autodeclaração racial (2018-2023)



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha - Ano Base 2023

Gráfico 5 - Estudantes do IFSP-JCR por renda familiar *per capita* (2018-2023)³⁰

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha - Ano Base 2023

A partir de uma leitura dos gráficos que acabamos de apresentar, é possível apreender a relevância do público discente feminino, bem como a preponderância de jovens³¹ no IFSP-JCR durante os últimos anos³². Se 6 a cada 10 estudantes são mulheres, no quesito étnico-racial observa-se que apenas um quarto ($\frac{1}{4}$) do corpo discente é constituído por estudantes negras/os³³, sendo que a presença de

³⁰ Referência: salário mínimo nacional (SMN) na vigência do ano correspondente.

³¹ De acordo com o Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013), são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade.

³² Vale ressaltar que a Plataforma Nilo Peçanha (PNP) foi concebida em 2017 e iniciou suas atividades em 2018. Foi criada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC) e destina-se à coleta, tratamento e publicização de dados oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

³³ Conforme os critérios estabelecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), são cinco as alternativas para a classificação étnico-racial: branca, preta, parda, amarela ou indígena. A PNP adotou esses critérios ao coletar os dados referentes à raça das/dos estudantes, por meio da autodeclaração. No presente estudo, nos referenciamos em Eurico (2022), ao agruparmos os dados referentes às cores preta e parda para identificar a população negra brasileira. "Analisando os dados do quesito, prevalece a concentração alta da população negra na categoria parda, o que nos instiga a

estudantes indígenas é apontada somente a partir de 2022, tendo alcançado apenas 0,16% em 2023. Em relação à renda, a maioria dos estudantes respondentes, entre 2019 e 2023, têm renda familiar *per capita* de até um salário mínimo³⁴. Esse panorama nos sinaliza que as/os jovens da classe trabalhadora têm acessado a instituição nos últimos anos. Contudo, é preciso interrogar a incidência dessas determinações de classe, raça/etnia e gênero/sexo nas trajetórias de vida das/dos estudantes no que diz respeito ao acesso-permanência escolar.

A constatação de altos índices de não declaração/coleta quanto à raça e renda na realidade do IFSP-JCR reforça a importância do apontamento realizado pelo TCU (2023), sobre a existência, ainda, de um conhecimento impreciso a respeito das taxas de evasão das/dos estudantes da Rede EPCT em relação à cor/raça e à renda familiar *per capita*.

No que diz respeito à coleta de dados considerando o quesito 'raça/cor/etnia', importa considerar que, segundo Eurico (2022), é assertivo utilizar a categoria 'raça', pois esta é capaz de identificar as pessoas de acordo com seu grupo de origem, desvendando os processos de inclusão/exclusão a que estão submetidas por serem brancas, negras, indígenas ou asiáticas. Desse modo, a produção de indicadores que possam identificar essas desigualdades é fundamental para o planejamento, execução e avaliação das políticas públicas, com vistas à redução dos impactos do racismo institucional. Ademais,

a coleta do quesito raça/cor/etnia é essencial na elaboração de políticas públicas em uma perspectiva antirracista, pois, para além de um indicador, a coleta faz emergir as nuances do silenciamento da desigualdade étnico-racial e da vinculação direta entre acumulação capitalista e racismo [...] (Eurico, 2022, p. 2).

Consideramos que os dados estatísticos e os indicadores sociais são importantes, como um ponto de partida, para a compreensão da realidade dos estudantes da EPT, contudo não são suficientes para a aproximação às trajetórias e

esmiuçar o desafio que é se reconhecer negra/negro/negre diante de uma estrutura racista. A hipótese é de que a alta concentração na categoria parda é resquício da política de branqueamento, cuja centralidade era a valorização do grupo branco e a desvalorização do grupo negro, sinônimo de preto" (Eurico, 2022, p.10).

³⁴ Em 2023, 41,4% das/os estudantes possuíam uma renda familiar *per capita* de até 1 SMN, que somados às/aos que declararam uma renda familiar de 1 e ½ SMN totalizavam 52,9% do total do corpo discente. O ano de 2018 destoa da tendência dos outros anos, o que nos leva a considerar a hipótese de que há um equívoco na apresentação desse dado.

o modo de vida das/dos estudantes em busca do acesso-permanência escolar. Como afirmou Arroyo (2011, p. 94) “os registros de dados da escola sobre os alunos pode ser uma fonte para reconstruir suas trajetórias, mas é pobre, demasiado formal, não expressa a riqueza de matizes de percursos tão contraditórios”.

Nesse sentido, é importante valorizar o “chão/escuta” da política pública e do exercício profissional, que oportuniza os encontros com as/os estudantes. Há um grande desafio presente nesse cotidiano de trabalho na EPT, que diz respeito à defesa de condições éticas e técnicas de trabalho, em que prevaleçam as possibilidades reais de vínculo com os estudantes e de aproximação aos seus modos e trajetórias de vida. Consideramos, nesse sentido, a relevância da mediação da linguagem no trabalho profissional, o “*entre-vistas*”, a escuta. Miguel Arroyo (2011) já nos alertara que nos espaços escolares há uma carência de tradição de escuta dos estudantes.

Ademais, é necessário reconhecê-los enquanto trabalhadores

[...] Por que tanta dificuldade de ver os educandos e os próprios educadores como trabalhadores? [...] É menos exigente para um projeto radical de sua educação vê-los como carentes a suprir suas carências de habilidades escolares do que reconhecê-los trabalhadores e articular um projeto de educação com a radicalidade de suas experiências de trabalho. Quando o ponto de partida é reconhecê-los como trabalhadores, a proposta de garantir seu direito à educação é obrigada a ter como referência os trabalhos de que sobrevivem, se trabalham em trabalhos precarizados, se têm dificuldade de articular tempos de trabalho-sobrevivência e tempos de escola. Se são os injustiçados da ordem social, econômica e até escolar como trabalhadores. Questões que passam a ser obrigatórias nos currículos de formação dos seus educadores (Arroyo, 2017, p. 45).

No cotidiano do exercício profissional, no decorrer de uma década de trabalho no IFSP-JCR, e na aproximação com nosso objeto de estudo - as trajetórias de vida - destacamos nos atendimentos do Serviço Social o contato com trajetórias de *mulheres*, suas lutas, resistências e insurgências, que perpassam a busca do acesso-permanência escolar. Em outros termos, ao fazermos o exercício de lembrar algumas histórias de vida com as quais tivemos contato nesses anos de trabalho como assistente social na EPT, veio à memória de forma expressiva o público feminino. Não se trata de um acaso, de experiências individuais “isoladas”: são mulheres da classe trabalhadora, muitas delas negras, cujas trajetórias singulares são capazes de nos auxiliar a desvendar as múltiplas determinações em torno do acesso-permanência escolar.

Até bem pouco tempo, a história das mulheres foi ignorada pelos historiadores, em parte porque a vida delas, ligada ao lar ou ao trabalho desorganizado ou temporário, muito frequentemente transcorreu sem ser documentada. [...] toda uma série de estudos sobre as mulheres no trabalho – no campo, nas fábricas, no serviço doméstico, na guerra, na fronteira – e também, ainda que com menos frequência, em casa e na família. O descaso total por esse campo faz com que entrar nele cause a emoção de uma viagem de descoberta (Thompson, 2002, p. 134 *apud* Guiraldelli, 2016, p. 179).

[...] a mulher negra tem muitas formas de estar no mundo, todos têm, mas um contexto desfavorável, um cenário de discriminações, as estatísticas que demonstram pobreza, baixa escolaridade, subempregos, violações de direitos humanos, traduzem história de dor. Quem não vê? (Evaristo, 2016).

Dessa maneira, importa salientar a necessidade de questionar a concepção universalista de mulher, presente no feminismo liberal de feição burguesa, cuja representação hegemônica ainda é a de uma minoria branca e eurocentrada, em um mundo capitalista fortemente marcado pela colonialidade. Assim, devemos considerar que nem todas as mulheres estão em situação de igualdade perante os desafios do acesso-permanência no sistema de ensino.

Diante disso, entendemos que a instituição escolar que se abstém de (re)conhecer essas histórias é parte responsável pelas recorrentes ‘*quebras*’ nas trajetórias de vida da classe trabalhadora. Concordamos com Arroyo (2011) de que é um avanço entender aquilo que ele denomina trajetórias sociais dos estudantes e entender suas lutas pela sobrevivência, sob pena de vulgarização da vida humana e, por conseguinte, a vulgarização dos direitos humanos, inclusive o direito à educação.

Nesse sentido, reivindicamos a poesia da palavra *trajetória*, um *substantivo feminino*, cujo *plural* é *trajetórias*. O significado presente no dicionário e na epígrafe desta subseção é demasiadamente simples para a apreensão de histórias de vida que não devem ser compreendidas meramente como caminho e/ou sucessão de acontecimentos. Cada *trajetória*, e as *trajetórias* em sua pluralidade, devem nos remeter à riqueza do gênero humano.

1.3.1 Pressupostos teórico-metodológicos

No decorrer desta introdução vimos procurando evidenciar o movimento de aproximações sucessivas ao nosso objeto de estudo, de modo que, ao chegarmos nesta parte, já estivessem compreensíveis à/ao leitora/leitor algumas de nossas escolhas teórico-metodológicas, a partir do método materialista histórico-dialético. Nesse sentido, o objetivo da/do pesquisadora/pesquisador é ir além da aparência imediata e empírica dos fenômenos – por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo um nível de realidade não desprezível – e apreender a essência – a estrutura e a dinâmica – do objeto (Netto, 2011).

Nessa busca pela apreensão do objeto de pesquisa em sua essência, a realidade social deve ser concebida enquanto totalidade. Para Ciavatta (2016, p. 211), “[...] no sentido marxiano, a totalidade é um conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações, ou, ainda, um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem [...]”. De acordo com Guerra (2009), as partes que compõem a realidade social devem ser analisadas como totalidades em processo, que não podem ser explicadas por si mesmas, mas em relação, através de seus nexos com outras partes.

Totalidade indica, pois, que as três dimensões que compõem uma realidade, universal, particular e singular, são partes constitutivas de um mesmo objeto, são sempre articuladas entre si, se autoimplicam e se autoexplicam, e a interpretação do objeto tem em vista captá-las (Guerra, 2009, p. 11).

Assim, estudar um objeto é compreendê-lo na totalidade de relações que o determinam: econômicas, sociais, culturais, dentre outras; é, portanto, reconstruí-lo historicamente, entendendo a história como processo, como produção social da existência humana e, por isso, a realidade está sempre aberta às transformações dos sujeitos sociais.

Nesse sentido, Arregui (2021, p. 48) nos alerta que:

Na pesquisa não é possível dissociar o método da teoria. Na elaboração teórica se explicita o método, e na discussão do método se aprofunda a reflexão teórica. É no processo de aproximações sucessivas que identificamos, construímos e reconstruímos os caminhos e os procedimentos metodológicos necessários para apreender o nosso objeto de estudo.

Nesse processo, então, fez-se necessária a interlocução com o pensamento de diversas/os autoras/es, cujas produções nos auxiliaram no movimento de apreensão das múltiplas determinações do objeto de estudo, a saber, as trajetórias das estudantes do IFSP-JCR em busca do acesso-permanência escolar. Tais escolhas foram realizadas preferencialmente no campo da tradição marxista, em consonância com o método escolhido, mas reconhecendo a pluralidade de ideias e as importantes contribuições/debates existentes em outras expressões teóricas no campo democrático, com destaque para a perspectiva decolonial. Entendemos que a fidelidade e o rigor ao método estão na constante busca pela apreensão do real.

Nesse sentido, consideramos a importância da aproximação com o pensamento de Miguel Arroyo para o estudo sobre trajetórias, o que nos auxiliou na compreensão sobre trajetórias 'humanas'/'sociais' em sua relação com a educação e as vidas re-existentes que chegam à escola. Ainda no campo da educação, e considerando sua relação intrínseca com o trabalho, referenciamos a produção dos educadores brasileiros: Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta, bem como da pesquisadora assistente social Michelli Daros.

Aproximamo-nos também da referência conceitual de Walter Benjamin e do pensamento do historiador Edward P. Thompson no debate sobre experiência, da obra de Ecléa Bosi para a reflexão sobre memória e de Conceição Evaristo para a compreensão sobre narrativas e escrevivência.

No que diz respeito ao aprofundamento do conhecimento acerca da realidade brasileira no contexto de países do capitalismo periférico/dependente e aos temas decorrentes dessa particularidade, tais como a estruturação da educação no país, a colonialidade, o racismo, as lutas e as resistências populares, nos ancoramos no pensamento de Lélia González, Dennis de Oliveira e Sueli Carneiro. Em relação à questão da mulher na sociedade de classes, Heleieth Saffioti, novamente Lélia González e Françoise Vergès, em sua discussão sobre feminismo decolonial, constituíram-se como importantes aportes teóricos.

Para a compreensão da noção de espaço/território, bem como de trajetórias, temos como referência o legado de Dirce Koga e a contribuição de Rodrigo Diniz, além da incorporação do conceito de "trajetórias quebradas", de Tiaraju Pablo D'Andrea, para entender as questões que perpassam o acesso e a permanência escolar dos

sujeitos periféricos. E para o entendimento sobre cotidiano/vida cotidiana, nos referenciamos na tradição marxista lukacsiana.

Todas essas referências, além das demais, foram apreendidas a partir do percurso do doutorado e do processo de aproximação às categorias que emergiram a partir do movimento dialético entre revisão bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo.

Conforme compreendemos o nosso objeto em seu movimento, vão se explicitando também os percursos e procedimentos necessários para dar conta da sua natureza e dinâmica. As lentes de observação, os instrumentos e as técnicas de pesquisa, a análise e a interpretação trazem implícitas as formas em que apreendemos e compreendemos o nosso objeto e a realidade social, sejamos ou não conscientes disso (Arregui, 2021, p. 48).

A partir desse entendimento é que identificamos nossas escolhas metodológicas, a partir de um conjunto de procedimentos, técnicas, meios e instrumentos a serem utilizados nas sucessivas aproximações ao objeto de estudo – *sobretudo na vida cotidiana*, à luz do materialismo histórico-dialético, já que

Se a tradição marxista fosse viável apenas para analisar o que se denominam ‘grandes determinações da sociedade’, não sendo capaz de elucidar a vida social cotidiana na sua historicidade, ela, de fato, não teria sentido, enquanto uma perspectiva teórico-metodológica para a explicação do processo histórico da sociedade capitalista e suas transformações (Iamamoto, 2008, p. 238).

1.3.2 Metodologia e procedimentos da pesquisa

[...] Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
 Elas são coadjuvantes, não, melhor, figurantes
 Que nem devia tá aqui
 Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
 Tanta dor rouba nossa voz, sabe o que resta de nós?
 Alvos passeando por aí
 Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
 Se isso é sobre vivência, me resumir à Sobrevivência
 É roubar o pouco de bom que vivi
 Por fim, permite que eu fale, não as minhas cicatrizes
 Achar que essas mazelas me definem é o pior dos crimes
 É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nós sumir [...]
 (Emicida, 2019)

Ler e escutar as narrativas das estudantes constituiu-se neste estudo numa questão fundamental, numa escolha ético-política. Partimos do entendimento de que, se pretendemos compreender o modo e as trajetórias de vida, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos já anunciados, somente conseguimos alcançar nossos objetivos ao nos aproximarmos das histórias de vida, das experiências enredadas na vida cotidiana. Portanto, nosso objeto de estudo demandou a realização de uma pesquisa de natureza qualitativa.

A pesquisa qualitativa efetiva-se a partir de um uso combinado e diversificado de diferentes técnicas, não desconsiderando a importância dos dados estatísticos e de indicadores sociais. Estes nos auxiliam a dimensionar as questões das quais nos aproximamos, embora sejam insuficientes, como bem problematiza Martinelli (1999, p. 23): “o dado numérico em si nos instrumentaliza, mas não nos equipa para trabalhar com o real em movimento, na plenitude que buscamos”.

A apreensão de dados numéricos, para nos iluminar no processo da pesquisa qualitativa, foi feita a partir da pesquisa documental, por meio da consulta e da análise de dados estatísticos secundários, com vistas a capturar as determinações de classe, raça e gênero/sexo, referentes à realidade do País e do município de Jacareí-SP, além dos dados institucionais dos IFs e, em particular, do IFSP-JCR, abordando principalmente: perfil da população, perfil das/dos estudantes e dados acadêmicos. As principais fontes consultadas foram o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a Plataforma Nilo Peçanha (PNP)³⁵, documentos institucionais do IFSP, dentre outras.

Somou-se à pesquisa documental a revisão da literatura, feita a partir de levantamento bibliográfico. Trata-se de

[...] estudos que analisam a produção bibliográfica em determinada área temática, dentro de um recorte de tempo, fornecendo uma visão geral ou um relatório do estado-da-arte sobre um tópico específico, evidenciando novas ideias, métodos, subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada (Noronha; Ferreira, 2000, p. 191).

³⁵ A Plataforma Nilo Peçanha (PNP) é um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Tem como objetivo reunir dados relativos ao corpo docente, discente, técnico-administrativo e de gastos financeiros das unidades da Rede Federal, para fins de cálculo dos indicadores de gestão monitorados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (MEC/SETEC).

A partir da consulta aos portais de Periódicos e de Catálogos de Teses e Dissertações da CAPES, em 2023, utilizando inicialmente como busca as palavras-chave “trajetórias” e “educação” localizamos produções de conhecimento que tratam desses temas sob diversos aspectos, como por exemplo a partir da trajetória docente e da trajetória estudantil, sob distintos recortes institucionais e espaciais e diferentes abordagens teórico-metodológicas. Ao adicionarmos o descritor “instituto federal” à busca, identificamos também a existência de variados estudos e a diversidade de enfoques temáticos e teórico-metodológicos. A partir do reconhecimento do legado da produção de conhecimento no âmbito da educação, o presente trabalho, a nosso ver, soma-se a essas produções e contribui ao trazer visibilidade às trajetórias de vida em busca do acesso e da permanência escolar, considerando as determinações entre classe, raça e gênero/sexo e por meio dos procedimentos metodológicos da análise de memoriais e escuta de narrativas.

A pesquisa documental e a interlocução com o pensamento de diversas/os autoras/es, conforme explicitado na subseção anterior, deram-nos contribuições valiosas para a realização da pesquisa qualitativa. Segundo Martinelli (1999), há pressupostos que fundamentam as metodologias de pesquisa qualitativa, a saber: 1 - o reconhecimento da singularidade do sujeito; 2 - o reconhecimento da importância de se conhecer a experiência social do sujeito e não apenas suas circunstâncias de vida³⁶; 3 - o reconhecimento de que conhecer o modo de vida do sujeito pressupõe o saber como este elabora sua experiência social cotidiana (Martinelli, 1999).

Dessa maneira, considerando esses pressupostos, entendemos que ir além das circunstâncias de vida é não resumir os sujeitos à *Sobrevivência*, e considerar o ‘modo de vida’ é dar luz à *vivência*, como nos alertara Emicida (2019). É necessário, pois, compreender a experiência dos sujeitos da pesquisa, inseridos no movimento da sociedade. Nesse sentido, os sujeitos não são meros informantes, são participantes do processo de conhecimento; e são históricos, coletivos e políticos. “São pessoas com vivências, com experiências que se fazem histórica e culturalmente” (Arregui, 2021, p. 51).

³⁶ Ao referenciar o historiador britânico Edward P. Thompson (1924-1993), Martinelli (1999, p. 25) distingue ‘condições de vida’ de ‘modo de vida’ - “[...] o modo de vida é, exatamente, o modo como esse sujeito constrói e vive a sua vida. Envolve, portanto, seus sentimentos, valores, crenças, costumes e práticas sociais cotidianas”.

Nesse movimento de apreensão da realidade, a partir das narrativas das/dos participantes, faz-se necessário considerar a existência de um nexos indissolúvel entre indivíduo e sociedade. Assim, alguns cuidados foram necessários nesse processo

[...] Qualquer análise simplista, individual e/ou unilateral, centrada meramente na dimensão da subjetividade, pode contribuir para obscurecer questões de ordem objetiva e estruturante, como as relações de produção sustentadas na exploração do trabalho, a luta de classes e as desigualdades sociais. Análises unilaterais e isoladas também contribuem para deslocar, enviesar e despolitizar o entendimento da 'questão social'³⁷ e seus efeitos na cena pública (Guiraldelli, 2016, p. 132).

Para Yara Khoury (2001), as narrativas devem ser pensadas em sua própria historicidade, como expressões de relações sociais.

Escolhê-las e analisá-las implica identificá-las e compreendê-las no contexto social em que se engendram e, igualmente, dentro de nossas perspectivas de investigação. Nesse sentido, mais do que buscar dados e informações em fontes, nós as observamos como práticas e/ou expressões de práticas sociais através das quais os sujeitos se constituem historicamente (Khoury, 2001, p. 81).

Em pesquisas de natureza qualitativa, o que importa não é o número de participantes, mas o significado que esses sujeitos têm em função do que buscamos com a pesquisa. Assim, a singularidade de cada sujeito pode ser capaz de expressar uma dimensão coletiva. Ademais, nesse modo de fazer pesquisa, fazemos uso de técnicas diferenciadas e combinadas, tais como a história oral, a observação participante, as entrevistas.

A história oral constitui-se como uma possibilidade metodológica importante para escutar as narrativas dos sujeitos. Ela contribui para a produção de dados qualitativos por meio da oralidade, e vem sendo adotada com maior preponderância nos estudos que envolvem sujeitos 'silenciados' ao longo da história, atribuindo

³⁷ A expressão *questão social* surge no contexto da Revolução Industrial para dar conta do fenômeno do pauperismo, que pela primeira vez crescia na razão direta em que aumentava a capacidade social de produção de riqueza. À luz da teoria marxista, Netto (2001) explica que a dinâmica da *questão social* consiste num complexo problemático muito amplo, irreduzível à sua manifestação imediata com o pauperismo, pois está elementarmente determinada pelo traço próprio e peculiar da relação entre capital e trabalho – a exploração, mediada de componentes históricos, políticos, culturais etc. Ademais, na gênese da *questão social* está também a reação da classe trabalhadora a essa exploração.

centralidade às narrativas dos sujeitos sociais. Nessa metodologia, destacamos a modalidade 'história oral de vida', que

ênfatisa trajetórias de vida dos indivíduos sociais, objetivando identificar processos individuais, coletivos, cotidianos, situacionais e sociais, tendo como referência a sociedade com suas condições estruturais, conjunturais, produtivas e objetivas. Portanto, as narrativas não podem ser apreendidas e analisadas de forma rarefeita, como um dado per se, pois as histórias narradas expressam conteúdo ideológico, político e cultural de um processo sócio-histórico (Meihy, 2002 apud Guiraldelli, 2016, p. 125).

Nesse sentido, um dos instrumentos utilizados nessa metodologia é a entrevista, que deve ser compreendida e realizada como processo dialógico e como técnica de registro de experiências individuais que estão historicamente situados na realidade social (Guiraldelli, 2016). Gaskell (2002) identifica que a entrevista narrativa é muito utilizada na história oral. Nessa modalidade de entrevista, o fundamental não é operacionalizá-la a partir de um guia detalhado de questões, mas algumas poucas formulações que possibilitem relatos mais longos. Desse modo, a tarefa da/do pesquisadora/pesquisador é promover que a/o participante conte a história a partir da área de interesse da pesquisa (Gaskell, 2002).

Considerando a entrevista nessa perspectiva dialógica, cabe-nos lembrar que

Toda entrevista é processo social, uma interação, um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca. Não é um processo de informação de mão única. Ao contrário, é uma interação, uma troca de ideias e significados [...]. Tanto o(os) entrevistado(os) como entrevistador estão, de maneiras diferentes, envolvidos na produção de conhecimento (Gaskell, 2002, p. 72).

Muito já nos referimos às interlocutoras da pesquisa, nos referindo essencialmente às estudantes do IFSP-JCR. Contudo, nesse processo interativo não é descartável a reflexão sobre 'nós', pesquisadoras/es. E é nesse ponto que consideramos também relevante na pesquisa qualitativa a possibilidade de realização de 'exercícios etnográficos', compreendendo a importância da nossa observação participante no espaço da pesquisa – o IFSP-JCR.

Para o sociólogo Gabriel Feltran (2016), um estudo etnográfico caracteriza-se pela longa permanência no campo e tem como uma de suas potencialidades a

descoberta contínua nesse campo. Neste trabalho, valemo-nos não de uma etnografia clássica, mas de um exercício de uma “etnografia experimental”, tendo como referência “cenas descritivas” a partir de pontos de observação.

Desse modo, podemos compreender que os exercícios etnográficos são capazes de fornecer dados relevantes, a partir do registro de cenários, eventos, situações vividas junto às/aos participantes e no espaço/‘chão’ da pesquisa. Cabe-nos evidenciar, como já explicitado anteriormente, a relação privilegiada da/o assistente social com os sujeitos das políticas públicas e com seus espaços de trabalho, a partir do exercício profissional. Dessa maneira, consideramos que essa vivência junto às pessoas, nos espaços sócio-ocupacionais e, por vezes, junto aos seus ‘territórios de vivência’, não deve ser algo desprezível no processo de sucessivas aproximações à realidade com vistas à produção de conhecimento. Ao contrário, a partir do registro da nossa observação participante, capturamos dados relevantes da realidade social muitas vezes ocultados nos dados oficiais, na oralidade e na escrita das estudantes.

Feitas essas importantes considerações aproximativas a pressupostos metodológicos da pesquisa qualitativa, indicaremos a seguir como foram feitas as escolhas das participantes/interlocutoras (seleção) e das abordagens e técnicas utilizadas junto a elas durante a **pesquisa de campo**, a fim de apreender suas narrativas. A nossa escolha metodológica baseou-se na combinação de diferentes abordagens e técnicas, devido à complementaridade desses procedimentos no campo da pesquisa qualitativa e considerando a diversidade do público discente. Dessa maneira, tal escolha nos auxiliou nas sucessivas aproximações às trajetórias de vida das participantes.

- Escolha das participantes/interlocutoras: mulheres estudantes do IFSP-JCR; matriculadas e egressas; da classe trabalhadora; considerando preferencialmente aquelas que ingressaram por meio da reserva de vagas (“Lei de Cotas”) e que são ou foram atendidas pela Política de Assistência Estudantil do *campus*; com enfoque na faixa etária correspondente à população economicamente ativa (PEA), ou seja, a partir dos 16 anos de idade.

a) As *estudantes matriculadas* foram selecionadas a partir dos seguintes critérios: estar cursando ou ter cursado o ensino técnico integrado ao

ensino médio ou o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) na instituição; ter ingressado por meio da reserva de vagas/“Lei de Cotas”; ser ou ter sido atendida pela Política de Assistência Estudantil; ser ou ter sido acompanhada em atendimentos prestados pela Coordenadoria Sociopedagógica (CSP). As suas narrativas foram apreendidas por meio da metodologia da história oral, modalidade história oral de vida, com a realização de entrevistas narrativas.

- *Esses critérios justificam-se, pois possibilitaram a aproximação a diferentes faixas etárias correspondentes à PEA e a situações cujas determinações de classe, raça e gênero/sexo estavam mais evidenciadas em relação ao acesso e à permanência escolar. Identificamos que o recurso da oralidade, além de se justificar por constituir a fonte da metodologia da história oral, pôde facilitar a participação das estudantes, cujo cotidiano de vida pós-pandemia foi permeado por desgastes físico-emocionais em contextos de precarização da vida.*

b) As estudantes egressas cursaram a Licenciatura em Pedagogia na instituição, e suas narrativas foram apreendidas a partir do Memorial de Formação, que corresponde a uma das opções de trabalho de conclusão de curso (TCC) dessas estudantes³⁸.

- *Tal escolha se justificou, pois as estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia são em sua grande maioria mulheres e representativas das determinações de classe e raça – ou seja, correspondem ao nosso critério de seleção. Ademais, como o memorial faz parte da produção acadêmica dessas estudantes, tivemos a possibilidade de analisar essas narrativas por meio da linguagem escrita e da produção de conhecimento. Procedemos*

³⁸ Conforme estabelecido pelo Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFSP-JCR (2022, p. 67-68): “No caso da escolha de apresentação do TCC em formato de ‘Memorial’, o trabalho discente se dará por meio da construção de uma narrativa acerca de sua formação pessoal, profissional e acadêmica, com ênfase em sua trajetória durante a Licenciatura em Pedagogia. Se constituirá não somente como um relato de formação individual, mas será capaz de articular a trajetória pessoal do estudante ao mundo social em que este se insere. [...]. Deverá conter embasamento teórico e metodológico e fundamentar-se, sempre que necessário, em bibliografia pertinente”.

à leitura dos memoriais publicizados e selecionamos, para análise, as narrativas cujas determinações de classe, raça e gênero/sexo estavam mais evidenciadas em relação ao acesso e à permanência escolar.

Realizamos a interlocução com as participantes considerando o critério de 'saturação', a partir da compreensão de que há um momento na produção de dados empíricos qualitativos demarcado pela repetição (Thiollent, 1981). O ponto de 'saturação', nesse sentido, é reconhecido quando começam a aparecer poucos dados novos, e eles não modificam o quadro teórico que está sendo elaborado. Nesse sentido, no escopo desta pesquisa, foram selecionadas 5 (cinco) estudantes egressas, por meio dos memoriais acadêmicos, tendo sido realizada entrevista narrativa com uma delas, para aprofundar algumas questões, e sendo selecionadas 9 (nove) estudantes por meio da realização de entrevistas narrativas.

- Exercícios etnográficos / observação participante, tendo como ponto de observação o *campus* do IFSP-JCR, durante a realização da pesquisa exploratória, das entrevistas e na ocasião de atividades científicas e culturais abertas à comunidade - mais especificamente na "Semana Cultural do IFSP-JCR" nos anos 2022 e 2023³⁹.

O aporte teórico de Verena Alberti (2013), Yara Khoury (2001) e Alessandro Portelli (1997) nos auxiliaram na análise dos memoriais e no planejamento, na execução e na análise das entrevistas narrativas. As entrevistas ocorreram em locais, dias e horários escolhidos pelas participantes. Foram gravadas, com as respectivas autorizações do Termo de Assentimento/Consentimento Livre e Esclarecido (TALE e TCLE)⁴⁰, e posteriormente, transcritas pela pesquisadora.

A socióloga Vera Telles, da Universidade de São Paulo (USP), bem como os participantes do seu grupo de estudo, que inclui o sociólogo Gabriel Feltran, foram

³⁹ A Semana Cultural do IFSP-JCR é um evento anual realizado no mês de maio, que tem como finalidade disseminar a cultura na comunidade acadêmica, e sua programação inclui apresentações culturais, palestras, mesas redondas, oficinas, dentre outros. Em 2022, o tema geral abordado foi: "Na alteridade que nos constitui, somos coletividade e singularidade, somos razão e emoção, somos o IFSP"; e em 2023: "Cultura como forma de Integração e Transformação: o *campus* em movimento".

⁴⁰ Vide Apêndices B, C e D.

nossa inspiração para a realização dos exercícios etnográficos. O registro da observação participante foi feito por meio de notas e do diário de campo da pesquisadora, considerando as seguintes dimensões: tempo e espaço, descrição densa, analítico-conceitual, registro do inesperado e reflexiva (Feltran, 2016).

Também utilizamos o diário e as notas de campo para registrar a experiência imersiva no território francês - entre setembro/2023 e abril/2024, no contexto da nossa participação no PDSE-Capes, onde e quando fizemos um levantamento bibliográfico e de reportagens em consonância com os temas emergentes da pesquisa. Participamos de diversificadas atividades acadêmico-científicas na *Université Grenoble Alpes*⁴¹, além da realização de visitas institucionais e de reuniões em interlocução com diretores e responsáveis que trabalham na área da educação superior na França⁴². A partir dessas interações, buscamos nos aproximar da questão da política de igualdade mulheres-homens no contexto acadêmico francês, assim como interrogar sobre a '*précarité étudiante*' - termo encontrado de forma recorrente naquele país, bem como sobre as determinações de classe, raça/etnia e gênero/sexo na realidade francesa.

1.4 O movimentar-se da (e na) pesquisa

O etnólogo faz sua colheita removendo a terra seca das evidências: seu 'savoir-faire', por mais intelectual que seja, tem alguma coisa do camponês, do artesão: **o 'campo' é como a terra: que se afofa, que se tritura, que se sente, que se trabalha**. Eis aqui a outra dimensão do ofício: tudo o que aprende lá, o etnólogo o mostra aqui. Ele traz o que aprende de sua viagem para comparar, mas sobretudo para **aproximar, fazer dialogar, mostrar o que existe de comum nesse mundo de diferenças**. O que faz dele um antropólogo: sua pesquisa visa construir um saber sobre o humano, de alcance universal (Agier, 2015, p. 10, grifo nosso).

⁴¹ Dentre as atividades acadêmico-científicas realizadas no âmbito do PDSE/Capes, destacamos: participação como ouvinte na disciplina *Gender Inequalities*, ministrada pelo Prof. M. Guillaume Vallet - CREG/UGA; participação como ouvinte em encontros, cerimônias, ateliês, seminários, jornadas e conferências na UGA.

⁴² Visitas e reuniões realizadas em solo francês: *Centre de Santé Étudiant* – MUSE/UGA (*Maison Universitaire des Services à l'Étudiant*) – com Lison Neyroud, *Chargée de prévention au Centre de Santé Université Grenoble Alpes* – em 12/02/2024; *Mission Égalité Femmes-Hommes* – MUSE/UGA – com Maxime Gatti, *Chargé d'actions de prévention contre les violences sexistes et sexuelles, les discriminations et le harcèlement* – em 21/02/2024; *Mission Précarité Étudiant* – MUSE/UGA - com Célia Pillard – em 05/03/2024; *Service Accueil Handicap* – MUSE/UGA – com Audrey Bouazis, *Directrice du Service* - em 22/03/2024; *Université Savoie Mont Blanc*, à Chambéry – com M. Philippe Briand, *Vice-président égalité femmes-hommes et lutte contre les discriminations* – em 16/04/2024.

Sou uma pesquisadora assistente social (ou assistente social pesquisadora). Não sou antropóloga, mas tenho me aventurado a tentar fazer correlações entre alguns referenciais da Antropologia - especificamente o que vimos denominando exercício etnográfico - e o cotidiano do meu trabalho e da pesquisa social⁴³. Não me esqueço que certa vez, na graduação, uma professora antropóloga disse em uma atividade extensionista do curso de Serviço Social que considerava que assistentes sociais eram privilegiadas/os, devido ao contato próximo com a realidade social nos diferentes espaços de trabalho, o que pode constituir um “material riquíssimo”, nas palavras dela, para a pesquisa social. Nesse sentido, a dificuldade que antropólogos poderiam ter para “chegarem/se aproximarem”, nós, assistentes sociais, não vivenciamos, por conta do nosso cotidiano de trabalho junto à população. Ao mesmo tempo, a professora também fazia um alerta de que observava que pouco as/os assistentes sociais valorizavam esses espaços e contatos privilegiados, com fins de produção de conhecimento.

Lembro-me, então, da reflexão da professora e assistente social Maria Lucia Martinelli (2006, p. 10):

Somos profissionais que chegamos o mais próximo possível da vida cotidiana das pessoas com as quais trabalhamos. Poucas profissões conseguem chegar tão perto deste limite como nós. É, portanto, uma profissão que nos dá uma dimensão de realidade muito grande e que nos abre a possibilidade de construir e reconstruir identidades – a da profissão e a nossa – em um movimento contínuo.

Trabalhamos no *campo* como artesãos e, na dimensão desse cotidiano, nos aproximamos sucessivamente da realidade social, composta por sujeitos sociais, com quem dialogamos. Aqui, refiro-me especialmente às/aos estudantes da educação profissional e tecnológica e às interlocutoras da minha pesquisa. Nesse cotidiano, nós

⁴³ Importa ressaltar que compreendemos e somos críticos ao fato de que, na esteira da História, a Antropologia serviu aos interesses imperialistas e ao colonialismo. E nesse ponto refletimos que a profissão de Serviço Social historicamente também serviu a interesses dominantes, tendo seu rompimento hegemônico com o conservadorismo profissional no Brasil na década de 1980 – produto histórico do Movimento de Reconceituação que surge em 1965 na América Latina e que traçou uma direção social estratégica, que colide com a hegemonia política do grande capital. Os referenciais à Antropologia, mencionados neste trabalho, dizem respeito sobretudo às técnicas de observação participante e de diário de campo, ancoradas em pesquisadoras/es brasileiras/os, já citados anteriormente no escopo deste trabalho, e que têm importantes contribuições no campo dos direitos sociais, a saber: Vera Telles, Gabriel Feltran, Débora Diniz.

constituímos essas relações e também somos constituídos por elas: (re)construímos nossa identidade.

Nesse sentido, posso afirmar que o processo desta pesquisa me proporcionou realização tanto profissional quanto pessoal. A aproximação com a realidade cotidiana das/os estudantes do *Campus* Jacareí, na convivência no contexto da pesquisa exploratória e de campo, em que tive o privilégio de ler e escutar sobre as histórias de vida, de lutas, de resistências e de insurgências frente às diversas explorações e opressões - dentro e fora da escola - colaborou para o desvendamento das contradições presentes no acesso-permanência escolar.

J. Martins (2013) nos alertou para o fato de que, embora os cientistas sociais sejam particularmente conscientes do quanto a circunstância é coadjuvante do trabalho realizado, em muitos trabalhos científicos “tudo parece linear e limpo, sem incertezas nem relutâncias” (p.88). Como não pretendemos reproduzir esse equívoco, é que buscamos relatar o movimento da - e na - pesquisa, já que “[...] não falar dos resíduos e do cotidiano é o ato voluntário de esquecer” (Martins, J., 2013, p. 161).

As incursões em campo, na condição de pesquisadora, iniciaram-se em maio de 2022, no primeiro ano de retorno às atividades acadêmico-escolares presenciais, pós-pandemia. Primeiramente, essas incursões configuraram-se como pesquisa exploratória e foram realizadas na ocasião das atividades da Semana Cultural do IFSP *Campus* Jacareí daquele ano⁴⁴, quando participei, observei e compartilhei reflexões com colegas e estudantes. Com o auxílio de um discente com quem conversei pelas andanças no *campus*, pude fotografar algumas exposições de estudantes que me fizeram refletir sobre o tema da pesquisa.

Estou indo ao *campus* na condição de pesquisadora pela primeira vez... A ideia é explorar esse espaço, já tão ‘familiar’... fácil eu sei que não seria...

Chego ao IF e deixo meu carro estacionado no cantinho preferido - debaixo das árvores, perto da ‘Casa Rosa’ (um prédio anexo, antiga casa da chácara cujo terreno a Prefeitura de Jacareí doou para a construção do *campus* do IFSP)... dali até a entrada é um caminho contemplativo... no dia a dia é onde e quando vou me ‘aquecendo’ para a jornada de trabalho... subo as escadas para adentrar o espaço que me constitui há pouco mais de sete anos e que é constituído por mim também. A expectativa é grande e o desafio maior ainda... as indicações do antropólogo [Gilberto Velho] não me fogem à memória:

⁴⁴ Tema da Semana Cultural do IFSP-JCR no ano de 2022: “*Na alteridade que nos constitui, somos coletividade e singularidade, somos razão e emoção, somos o IFSP*”.

'desnaturalizar o olhar...', 'estranhar o familiar'⁴⁵. Poucos passos e, embora eu tenha ficado sem ir ao *campus* por mais de 3 meses, logo me sinto 'em casa'. [...]

As palavras da orientadora [Prof.^a Carola Arregui] também soam como um guia: 'vá aberta, permita que o campo lhe traga questões' [...]

O pátio estava lotado, era a primeira vez que essa aglomeração acontecia de novo, pós-pandemia... emocionante... a escola viva de novo, um território de 'sangue quente' (como diria a Prof.^a Dirce Koga) [...]

As/os estudantes estão aparentemente 'felizes', conversando... vejo mais alunas e alunos negros/os... o IFSP-JCR está 'enegrecendo'? [...]

Com essa (re)imersão no *campus*, saio com mais perguntas do que respostas, uma sensação de que eu não soube apreender o cotidiano, que a familiaridade com o espaço tomou conta da observação e que eu não consegui estabelecer conexões com meu tema. Resolvo então retomar as leituras e as interlocuções com a orientadora, ratifico a importância da pesquisa exploratória. Retomo o meu projeto, com vistas a voltar ao campo depois com o objeto de estudo e os objetivos melhor definidos [...]. (Diário de campo da pesquisadora - maio de 2022).

Um resultado dessa primeira (re)imersão foi o (re)encontro com uma estudante egressa do curso de Licenciatura em Pedagogia, com quem dialoguei na ocasião das visitas ao *campus*. E, alguns meses depois, tive o primeiro contato com um memorial de formação, a partir de uma interação com essa estudante, que compartilhou comigo seu TCC. Na primeira leitura, já consegui identificar a riqueza desse material com vistas à aproximação das trajetórias estudantis. Retomei o contato com a estudante-autora, expus meu encantamento ao ler seu memorial, contei que a leitura me fez refletir sobre várias questões, e que ele foi importante para minha formação enquanto profissional.

A partir daí, interessei-me em conhecer outros memoriais de formação. Fiz contato com o setor responsável pela Biblioteca do *campus*, com vistas a informações sobre o acesso aos TCCs das/dos estudantes do IFSP-JCR, mais especificamente aos memoriais da Licenciatura em Pedagogia. Obtive a resposta de que muitos TCCs não haviam sido catalogados no sistema da Biblioteca, como os da Licenciatura em Pedagogia, mas que estavam disponíveis na base de dados do curso no *site* institucional, com acesso liberado.

No período compreendido entre outubro e novembro de 2022, dediquei-me à revisão do projeto de pesquisa - impactada pela (re)imersão no campo e pela

⁴⁵ Cf.: VELHO, G. Observando o Familiar. In: NUNES, E. O. **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978, p. 121-132.

“descoberta” dos memoriais de formação. Desse modo, incluí nos procedimentos metodológicos a leitura e a análise dos memoriais, além da realização de entrevistas narrativas.

A partir de leituras exploratórias dos memoriais disponibilizados no *site*, elaboramos o roteiro de ‘questões’ disparadoras para as entrevistas narrativas⁴⁶ - com base no que as estudantes egressas trouxeram de questões/temas em seus trabalhos, com vistas a uma congruência na coleta de dados em relação à fonte oral.

Volto a campo em março e abril de 2023, após a aprovação do projeto de pesquisa nos Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) da PUC-SP e do IFSP⁴⁷, com o objetivo de dialogar com as/os colegas da minha equipe de trabalho do IFSP-JCR - a Coordenadoria Sociopedagógica (CSP) - sobre meus estudos. Além disso, eu tinha como intuito solicitar auxílio na indicação de algumas estudantes do ensino técnico integrado ao ensino médio e do Proeja - com as quais eu poderia fazer contato, convidando para participação na pesquisa, por meio da realização de entrevista narrativa. Para tanto, apresentei brevemente as ideias principais contidas no meu projeto e falei sobre os caminhos metodológicos que estavam sendo adotados.

No diálogo com uma colega, falei do meu processo de pesquisa de doutorado, no que ela demonstrou interesse, refletindo que *‘a gente [enquanto instituição de ensino] tem dificuldades para escutar o aluno’*... [...] Ela contou que certa vez atendeu uma estudante mulher, de forma *online*, e que foi impressionante como as condições do encontro se realizaram - a mulher estava em seu local de trabalho, no único horário que tinha disponível, não conseguindo se concentrar exclusivamente na atividade. Eu fiquei pensando que isso seria mais um indicativo das condições precárias de (sobre)vivência cotidiana das mulheres e dos desafios para a permanência escolar. (Diário de campo da pesquisadora - abril de 2023).

Também conversei no *campus* com um professor do curso de Licenciatura em Pedagogia a respeito do memorial de formação enquanto trabalho de conclusão de curso (TCC). Inicialmente, eu queria compreender melhor a questão da publicização desse material. Conteí sobre a minha pesquisa e sobre o interesse em ter acesso a todos os memoriais produzidos, no que ele demonstrou disponibilidade para me auxiliar. A partir disso, travamos um diálogo enriquecedor, em que o professor narrou

⁴⁶ Vide Apêndice A.

⁴⁷ Pareceres substanciados do CEP da PUC-SP (instituição proponente) número 5.818.376; e do CEP do IFSP (instituição coparticipante) número 5.903.526.

as disputas epistemológicas existentes dentro do curso, e problematizou “*a quem pertence o terreno da pesquisa?*”. Segundo ele, tensões em torno dessa disputa existem desde a formulação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), no que diz respeito à compreensão das narrativas biográficas e autobiográficas como instrumento de formação de professores.

Tem uma perspectiva inclusive de defesa da carreira, porque sendo mulheres, sendo mulheres que se tornam professoras, a tendência é que o que elas escrevem fica na maioria das vezes nessa dimensão privada-burocrática. Privada não no sentido de ser pessoal: é o documento da escola que fica arquivado, é o diário de classe que fica arquivado, é o registro do aluno que vai para uma gaveta. Sendo mulheres que se tornam professoras, a visibilidade pública das memórias, da produção escrita, fica prejudicada por uma dimensão de gênero e da característica empobrecida da profissão⁴⁸. Então o memorial tem essa defesa [...] (Professor do Curso de Licenciatura em Pedagogia - IFSP-JCR - abril de 2023).

Lembrei-me quando a Prof.^a Dirce [Koga] certa vez me sugeriu que eu analisasse a produção de conhecimento dos estudantes do IF, em uma das nossas primeiras orientações, no contexto em que o Grupo de Estudos e Pesquisa Cidades e Territórios [PUC-SP] estava se organizando para analisar a produção de conhecimento de ‘sujeitos periféricos’ num diálogo fértil com a produção acadêmica do sociólogo Tiarajú Pablo D’Andrea⁴⁹. Naquele momento, ainda sem o objeto muito bem definido, não me aprofundi muito nessa ideia... agora, com o projeto revisitado e o contato com os memoriais, isso tem feito muito sentido... (Diário de campo da pesquisadora - abril de 2023).

Na semana seguinte, dialoguei com outras/os professoras/es da instituição sobre a minha pesquisa. Uma professora chamou a atenção para a questão da violência de gênero em relação às mulheres, expressa no e a partir do cotidiano educacional. Já outra professora relatou uma experiência de trabalho com memória em sala de aula com a turma do Proeja, e fez referência a algumas estudantes desse curso (pensei em convidá-las para as entrevistas narrativas).

⁴⁸ Em 2023, 2,4 milhões de professores atuaram na educação básica no Brasil. Desse total, 79,5% (1,9 milhão) eram mulheres. Cf.: INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Ministério da Educação divulga panorama das mulheres na educação básica**. Brasília, DF: Agência Gov, 2024. (Educação). Disponível em: [https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202403/saiba-mais-sobre-o-panorama-das-mulheres-na-educacao-basica#:~:text=Professoras%20e%20diretoras%20%E2%80%93%20Em%202023,cerca%20de%20117%20mil\)%20diretoras](https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202403/saiba-mais-sobre-o-panorama-das-mulheres-na-educacao-basica#:~:text=Professoras%20e%20diretoras%20%E2%80%93%20Em%202023,cerca%20de%20117%20mil)%20diretoras). Acesso em: 7 dez. 2024.

⁴⁹ Recorreremos à produção de D’Andrea (2020), especialmente no que diz respeito aos *sujeitos periféricos* como produtores de conhecimento, na Seção 2 deste trabalho.

E assim, nesses dias, considero que explorei um pouco mais meu tema de pesquisa, e entre meus pares/colegas vou validando minhas escolhas/meus caminhos...

E desse modo eu vou 'afofando' a terra, nas palavras de Agier. (Diário de campo da pesquisadora - abril de 2023).

Ainda no mês de abril de 2023, começo a fazer contatos com algumas estudantes, com vistas a convidá-las para participarem da pesquisa por meio da entrevista narrativa. Elaborei uma lista com alguns nomes, que foi pensada a partir desses diálogos em campo com alguns colegas da instituição e da consulta ao Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP)⁵⁰, a fim de verificar se as estudantes correspondiam aos critérios de seleção elencados no projeto.

Compreendemos que a pesquisa qualitativa tem se revelado mais sensível às aproximações à concretude da vida. Interessante observar, de modo geral, a receptividade das estudantes convidadas para participarem da entrevista: “*Será um prazer imenso*” e/ou “*Fiquei muito feliz com o convite*”. Ademais,

É interessante ir constatando que as estudantes optam pelo espaço do IF para a realização da entrevista... penso que pode ter a ver com a relação de pertencimento ao espaço, a dificuldade de se deslocarem para outros lugares e/ou de me receberem em suas residências, devido à dinâmica cotidiana de suas vidas...

Ao mesmo tempo, gosto da ideia de realizar as entrevistas no espaço do IF, o que já era algo planejado por mim, mas sobretudo eu prezo por ouvir das interlocutoras o que é melhor para elas... (Diário de campo da pesquisadora - abril de 2023).

Em maio de 2023 participei, mais uma vez, da Semana Cultural do IFSP-JCR⁵¹.

No dia de hoje chego ao *campus* para participar das atividades da Semana Cultural deste ano. Ano após ano a programação desse evento - que faz parte do calendário oficial do IFSP - tem me impressionado positivamente... São notórias as insurgências temáticas... questões como saúde mental, gênero, étnico-racial, diversidade sexual... cada vez mais sendo debatidas... é o IF acompanhando (e impulsionando) o movimento da realidade... (Diário de campo da pesquisadora - maio de 2023).

⁵⁰ O SUAP - Sistema Unificado de Administração Pública é um sistema informatizado, desenvolvido e mantido pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte e utilizado por mais de 20 Institutos da Rede Federal, que serve para auxiliar nos processos administrativos e acadêmicos da instituição.

⁵¹ Tema da Semana Cultural do IFSP-JCR no ano de 2023: “*Cultura como forma de Integração e Transformação: o campus em movimento*”.

No contexto desse evento, participei de algumas atividades, dentre elas a “*Roda de conversa para mulheres*”, organizada pelo Coletivo de Mulheres em formação no *campus*, constituído por estudantes e servidoras. Nesse encontro, tive contato com algumas estudantes do curso técnico integrado ao ensino médio e, posteriormente, convidei duas delas para as entrevistas narrativas. Também assisti a apresentações de trabalhos de conclusão de um curso e, dentre as exposições dos trabalhos, uma me chamou a atenção em especial: a de um estudante negro de um curso superior que se propôs estudar seu tema numa “perspectiva afro-brasileira”. Em seu relato, falou sobre a dificuldade em conseguir um professor orientador, sob alegação da ‘falta de conhecimento sobre a temática’.

Entre os meses de maio e junho de 2023, realizamos dez entrevistas, que foram previamente agendadas. Uma delas foi com uma estudante cujo memorial fora selecionado para leitura e análise. (Re)marcações e atrasos foram muito frequentes, o que já nos foi desvendando alguns determinantes das condições de vida das estudantes, tais como a responsabilidade na prestação de cuidados a terceiros (*‘reprodução da vida’*); a inserção precarizada no mundo do trabalho e a dificuldade no acesso à cidade/deslocamentos urbanos; a dinâmica do cotidiano escolar, como a dificuldade de tempo das estudantes para realização de atividades acadêmicas extracurriculares. Alguns contatos iniciais - com as estudantes com quem eu não tinha um vínculo pré-estabelecido - foram intermediados por colegas de equipe, com o intuito de uma aproximação menos ‘invasiva’, mais acolhedora. As entrevistas - individuais - foram realizadas em uma sala com privacidade, na já mencionada ‘Casa Rosa’, mas somente se iniciaram após o aceite espontâneo e a entrega do TALE e/ou TCLE devidamente lido e assinado⁵². Elas foram gravadas com o consentimento das participantes e tiveram duração média de uma hora a uma hora e meia.

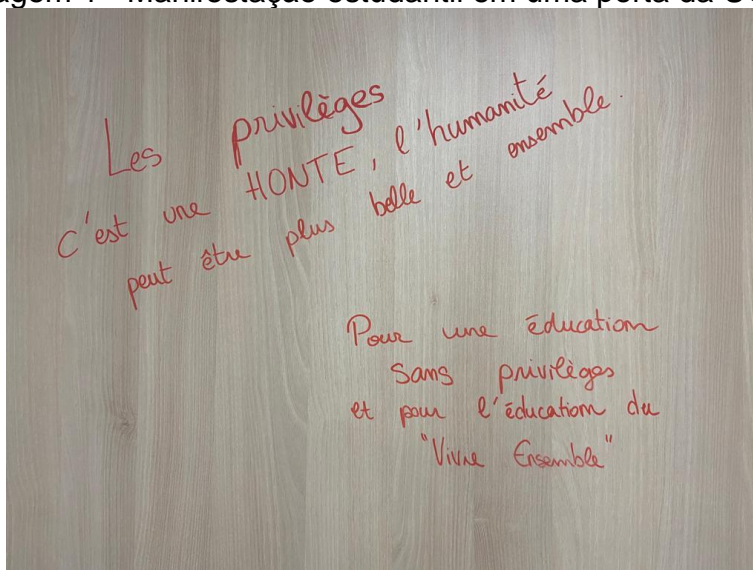
O roteiro de questões foi utilizado como um apoio para a realização das entrevistas. Enquanto entrevistadora “escutadeira”, eu falava pouco, estava atenta às questões/temas que surgiam, em consonância com nossos objetivos de pesquisa, e desse modo solicitava com frequência que a estudante “*contasse mais sobre...*”. Procurei deixar a entrevistada o mais à vontade possível em suas narrativas. Para isso, a nossa apresentação e o esclarecimento de dúvidas sobre a pesquisa foram imprescindíveis, além da alteridade. “*Há treinamento nesta entrega à escuta, mas o*

⁵² Vide Apêndices B, C e D.

treino é antes um gesto ético que acadêmico” (Diniz, 2022, p. 13). Não semeei durante as entrevistas a ilusão da neutralidade científica - por exemplo, em momentos quando as entrevistadas não reconheciam situações de exploração e/ou opressões como tais, ou até mesmo se “culpabilizavam” por determinadas situações vivenciadas, eu refletia com elas sobre essas questões. Tentei colocar-me por inteiro: em duas entrevistas chorei junto com as entrevistadas.

As transcrições das entrevistas foram realizadas por mim, já em solo francês, no contexto da participação no PDSE/Capes. Além disso, eu re-escutei algumas vezes os áudios durante os trajetos que eu fazia, caminhando entre o *campus* da UGA e meu local de moradia, e era como se eu me aproximasse mais e mais das interlocutoras.

O contato na França com o material da pesquisa de campo coletado no Brasil também fez com que eu direcionasse minha atenção e reflexão para elementos presentes na realidade francesa que, de alguma forma, fizessem referência às problemáticas do acesso-permanência escolar, apesar das especificidades de cada país. Nesse sentido, além do levantamento bibliográfico e dos já mencionados diálogos que travamos com profissionais da educação naquele país, encontramos manifestações estudantis que denunciavam as condições de acesso à universidade - especialmente em relação aos estudantes estrangeiros - e de permanência, bem como ações estudantis organizadas de prestações materiais (alimentação, materiais de higiene, etc.) a estudantes em situações precarizadas de vida.

Imagem 1 - Manifestação estudantil em uma porta da UGA⁵³

Fonte: Acervo pessoal (2023)

A análise dos memoriais também se iniciou em solo francês, após a apreensão de ‘pré-indicadores’. A partir disso, começamos a ensaiar um exercício de ‘matriz analítica’, recuperando os objetivos do projeto de pesquisa. Constatamos que era ‘difícil’ relacionar os elementos contidos nos memoriais aos objetivos da pesquisa por meio de uma ferramenta como um quadro/matriz, dada a rica diversidade de questões presentes nesse material. Essa ‘dificuldade’ também se justifica pelo fato de que, no movimento de apreensão das categorias e dimensões analíticas, estas devem ser compreendidas em suas inter-relações. Repensamos, então, essa ação, e entendemos que um caminho interessante, em consonância com o método escolhido, seria elencar alguns elementos identificados como principais a partir da análise temática, tentando relacionar trechos da escrita das estudantes. Também consideramos pertinente destacar algumas palavras/expressões enquanto um exercício de aproximação desse material qualitativo. Esse mesmo movimento foi realizado na releitura e análise das transcrições das entrevistas. Os elementos não foram entendidos como absolutos, se inter-relacionam com outros, como uma ‘teia’ que entrelaça as *‘trajetórias de vida em busca do acesso-permanência escolar’*.

Nesse movimento, que se constituiu como uma ‘costura’, alinhavamos o material de campo com o levantamento bibliográfico realizado em solos brasileiro e francês, na busca para compreender as trajetórias de estudantes do IFSP-JCR, como

⁵³ Tradução nossa para a língua portuguesa: “Os privilégios são uma vergonha, a humanidade pode ser mais bela e unida. Por uma educação sem privilégios e pela educação do ‘viver juntos’”.

elas resistem e se movimentam na História, quais as contradições para o acesso e a permanência escolar as interpelam, num contexto social marcado por relações de exploração e opressões que caracterizam a sociedade capitalista.

1.4.1 As interlocutoras da pesquisa

Imagem 2 - Costureiras, 1936



Fonte: Tarsila do Amaral (1936)⁵⁴

Neste item apresentaremos, ainda que de forma inicial, as interlocutoras de nossa pesquisa, que foram centrais na ‘costura’ desta tese (posso dizer, aliás, que elas costuraram-na conosco), de quem nos aproximamos a partir da leitura dos memoriais de formação: estudantes egressas do curso de Licenciatura em Pedagogia; e - por meio das entrevistas narrativas - estudantes matriculadas em diferentes cursos, com percurso no ensino médio do IFSP-JCR.

Denominamos *interlocutoras* as estudantes que participaram da pesquisa porque entendemos que, a partir dos procedimentos de pesquisa que adotamos, houve um processo de interação entre a pesquisadora e as estudantes, por meio da linguagem escrita (leitura e análise dos memoriais) e da comunicação oral (entrevistas). Ademais, compreendemos que as interlocutoras não são meras informantes ou ‘fornecedoras de dados’, mas sim *participantes* do processo de pesquisa, dotadas de reflexão crítica. Elas nos auxiliam a *chegar ao real* por meio das narrativas a respeito das suas experiências de vida.

- *Estudantes egressas*

⁵⁴ AMARAL, T. Costureiras. 1936. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo: Itaú Cultural. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra2487/costureiras>. Acesso em: 22 out. 2024. (Óleo sobre tela, c.i.d. 73,00 cm x 100,00 cm. Coleção Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo – SP).

O curso de Licenciatura em Pedagogia do IFSP-JCR deu início ao seu funcionamento no ano de 2018, sendo ofertado nos turnos matutino e noturno e totalizando 80 vagas anuais, na modalidade presencial. Conforme o projeto político do curso, sua missão é “*ofertar educação profissional, científica e tecnológica orientada por uma práxis educativa que efetive a formação integral e contribua para a inclusão social, o desenvolvimento regional, a produção e a socialização do conhecimento*” (IFSP-JCR, 2023, p. 5).

Considerando a duração do curso - de oito semestres letivos -, as/os primeiras/os estudantes a concluírem-no o fizeram em 2021 (total de 7 concluintes) e em 2022 (total de 33 concluintes). Como já mencionado anteriormente, no projeto político pedagógico de curso (2022) e em sua reformulação posterior (2023), está presente o formato ‘memorial’ como uma possibilidade de trabalho de conclusão desse curso (TCC).

No caso da escolha de apresentação do TCC em formato de ‘Memorial’, o trabalho discente se dará por meio da construção de uma narrativa acerca de sua formação pessoal, profissional e acadêmica, com ênfase em sua trajetória durante a Licenciatura em Pedagogia. Se constituirá não somente como um relato de formação individual, mas será capaz de articular a trajetória pessoal do estudante ao mundo social em que este se insere (IFSP-JCR, 2023, p. 56).

No *site* institucional constam 6 TCCs na modalidade memorial, referentes ao ano de 2021; 13 no ano de 2022 e 1 no ano de 2023 - total de 20 TCCs, disponibilizados publicamente, sendo apenas um escrito por um estudante do sexo masculino. Há também 5 gravações de defesas de TCCs. Há algumas listagens referentes a defesas de TCC (2022) cujos trabalhos não se encontram no *drive*.⁵⁵ A partir desse acesso, considerando os TCCs disponibilizados para acesso público no *site* institucional, realizei a leitura e análise textual de todos eles (20)⁵⁶ e fiz uma pré-

⁵⁵ Sobre a publicação dos memoriais, no primeiro semestre de 2023, indagamos à coordenação do curso sobre o acesso à totalidade dos trabalhos, e recebemos a explicação de que foram disponibilizados aqueles que já haviam sido corrigidos e enviados pelos orientadores em suas versões finais. Disponíveis em livre acesso no *drive*, cujo *link* está no site institucional do *campus*, cf.: IFSP-JCR – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - *Campus* Jacareí. **Licenciatura em Pedagogia**. Jacareí, SP: IFSP, 2023. Disponível em: <https://jcr.ifsp.edu.br/index.php/ensino-superior/licenciatura-em-pedagogia>. Acesso em: 14 out. 2024.

⁵⁶ Vide Apêndice E.

seleção dos trabalhos (5), com base nos objetivos desta pesquisa, a partir de uma análise temática dos memoriais e do perfil das estudantes⁵⁷.

Abaixo, listamos os 5 (cinco) memoriais que foram selecionados, a partir da releitura e análise temática dos textos:

- PEREIRA, Sonia Regina Damiski. **Superando obstáculos**: memórias de uma trajetória acadêmica. 2022. 22f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Jacareí, 2022.
- MASCARENHAS, Laís Almeida. **Formar-se docente crítica(o) libertadora(or)**: um processo permanente de desconstrução e reconstrução. 2022. 51f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de São Paulo, Jacareí, 2022.
- OLIVEIRA, Luana Soares de. **Narrativas do percurso formativo**: tecendo relações entre a educação popular, a educação do campo e a docência. 2022. 58f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de São Paulo, Jacareí, 2022.
- SANTANA, Valmira dos Santos. **Memórias de uma vida acadêmica**: os caminhos para a profissionalização em Pedagogia. 2021. 17f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Jacareí, 2021.
- SOUZA, Jenyffer Andrielly de. **Memorial de formação**: pedagogia como uma ciência da educação, uma análise a partir da teoria da reprodução e da psicologia escolar crítica. 2023. 35f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Jacareí, 2023.

Durante a releitura dos memoriais, buscamos apreender ‘pré-indicadores’ relacionados às trajetórias das estudantes em interface com questões relativas ao acesso-permanência escolar, considerando as determinações entre classe, raça e

⁵⁷ Com base em Severino (2007), referimo-nos à análise textual como um processo no âmbito da leitura de um texto que consiste na realização de uma leitura rápida e atenta para se adquirir uma visão de conjunto dele; já à análise temática como um processo posterior que visa à compreensão do texto, que envolve identificar assuntos, ideias centrais e secundárias.

gênero/sexo. Nesse sentido, os trabalhos selecionados foram aqueles de estudantes mulheres, nos quais pudemos apreender um maior número de pré-indicadores, levando em consideração também o critério de saturação.

Imagem 3 - Nuvem de palavras, a partir da análise textual e temática dos memoriais



Fonte: Elaboração própria (2024)

Desse modo, iniciamos nossa aproximação às trajetórias dessas estudantes egressas, por meio dessa rica e potente produção de conhecimento - os memoriais - e é a partir de suas próprias 'falas'/escritas que iremos realizar uma breve apresentação de cada uma delas:

- Sônia:

“Sou natural de Ivaiporã-PR, filha de pais agricultores com pouca formação escolar, cursaram apenas o 1º e o 2º ano do ensino fundamental como muitas famílias que deixaram a zona rural para morar na zona urbana em busca de melhores condições de vida [...]

Minha trajetória estudantil se iniciou no ano de 1976, aos sete anos de idade, no primeiro ano do ensino fundamental. Fui alfabetizada por minha mãe, a qual me instruiu a escrever o alfabeto, meu nome e algumas palavras, aprendizagem sequenciada pela professora da escola.” (Pereira, 2022, p. 6).

“Assim que minhas filhas se tornaram adultas me incentivaram a regressar aos estudos. Confesso que não estava entusiasmada, mas devido às circunstâncias da vida retornei. Continuei os estudos em uma escola estadual que oferecia Educação de Jovens e Adultos – EJA no período noturno. As educadoras que ministravam as aulas de Sociologia e História eram excelentes. Uma delas mencionou que havia se formado há pouco tempo e sua conquista acarretou um grande incentivo para os alunos prosseguirem sem desistir dos estudos” (Pereira, 2022, p. 7).

- Laís:

“[...] Não posso jamais dizer que, mesmo tendo minhas raízes na periferia, sou parte da grande massa que sofreu para ter uma educação de qualidade, ainda que meus estudos tenham sido em sua grande parte em instituições públicas (Fundamental I e II), minha mãe sempre lutou muito para que a única ‘obrigação’ que eu teria na vida, seria estudar, e assim o fiz, tanto no tempo que vivi na Zona Leste - SP, como depois, quando, ao se casar novamente, nos mudamos para Jacareí, no Vale do Paraíba. Poder me dedicar aos estudos de forma integral, me oportunizou sempre ser ativa na escola e fora dela, cursos dos mais diversos oferecidos nos contra turnos e pela prefeitura, horas na biblioteca da escola e da cidade, já que a condição não nos permitia comprar, lendo um livro atrás do outro, todas essas ‘portas’ se mantiveram abertas graças ao esforço da minha mãe e do meu padrasto que tenho como pai, que levantavam às quatro da manhã para fazer salgado por mais de 18 anos e vendiam em um carrinho no centro da cidade, de segunda a sábado, sem ajuda, conquistando na luta do dia a dia uma condição de vida melhor para nós. [...]” (Mascarenhas, 2022, p.13)

“Nesse momento, reflito sobre toda trajetória que os poucos 32 anos vividos me permitiram construir, desconstruir e reconstruir, e consigo ver a ‘Laís’ curiosa, a impertinente, a cobrada, a que desistiu, a que achou que nunca seria o que esperavam, a que ainda fazendo o certo, duvidou de si e de tudo que fazia e diziam positivamente sobre ela, a que por muito pouco e muito recentemente, nem mesmo estaria aqui hoje para escrever essas linhas, e consigo ‘olhar para lado’ e ver que não estou sozinha, nem na vida nem no esperar para com um fazer diferente, mesmo que a ‘passos de formiguinhas’, hoje eu sei quem sou, e nada nem ninguém é capaz de tirar a fúria que me move a transgredir” (Mascarenhas, 2022, p. 45).

- Luana:

“Uma menina que veio de família predominantemente de mulheres de grandes batalhas que não foram fáceis. Cada uma dessas mulheres precisaram encontrar o seu percurso de existência, o que para mim não seria diferente, pois o percurso que fiz para existir e me encontrar, aconteceu por meio da formação escolar em busca da ascensão social, isto é, de uma vida melhor.

Então, me desloquei para outro estado (do Piauí para São Paulo) para estudar e trabalhar pois, na minha região não pode ser diferente, e busquei outro itinerário para construir o tal ‘espaço’ que eu tanto almejava. É das mulheres educadoras do meu ciclo que entendo a possibilidade de buscar a mudança de vida pela educação, mas tomei consciência que não seria possível sem o capital financeiro, portanto, somente labutando seria a forma que poderia ter acesso a uma formação” (Oliveira, 2022, p. 7).

- Valmira:

“[...] Eu me chamo Valmira dos Santos Santana, tenho 47 anos, sou paulista, filha de pais nordestinos, mulher negra, mãe de três filhos, casada e cursando o 8º período no curso de pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP, campus Jacareí.

Impossível não olhar para o passado e logo me deparo com coisas que continuam presentes na nossa sociedade como as minhas vivências pessoais com a educação. Desde pequena a escola me trouxe bastante desconforto em todo seu contexto, do acolhimento ao aprendizado, vivi experiências horríveis de discriminação, exclusão e isso refletia no meu aprendizado onde as coisas só pioravam e assim foi durante toda vida escolar básica, no entanto eu achava que eu não iria bem porque não tinha me esforçado o suficiente e ao entrar na universidade descobri que o problema não era eu e sim o sistema de educação e muitos profissionais despreparados [...]” (Santana, 2021, p. 5).

- Jennyffer:

“Cresci na cidade, mas meus finais de semana era no sítio do meu avô, que teve 11 filhos, 34 netos, mais de 60 bisnetos, e três tataranetos; lá costumava brincar com meus primos mais próximos da minha idade, brincávamos de nadar no rio (usando boias feitas de garrafa pet), escorregava no pasto usando papelão e comia

fruta do pé. Tive uma infância simples, brincava, chorava e sempre fui muito feliz, tive tudo que eu precisei. Tinha uma infância um pouco diferente dos meus colegas porque, quando tinha 5 anos, meu pai sofreu um acidente de trabalho que prejudicou sua coluna de forma que ele não poderia mais trabalhar como operador de máquina. Desse modo, ele, aos 45 anos de idade, foi afastado e posteriormente aposentado. Em todas as minhas memórias de infância sempre tive minha mãe e meu pai bem presentes e por ser a mais nova com uma diferença de mais de dez anos dos meus irmãos, eu tinha toda a atenção e carinho que precisava.

Isso me proporcionou momentos únicos, como, aos seis anos de idade, ser levada para ver o Lula em uma passagem dele na minha região. Nunca esqueci esse momento, o olhar das pessoas e a confiança. Principalmente o de meu pai, operário a vida toda, que só estudou até a quarta série, que só saiu do interior adulto, porque, como filho mais velho, precisou ajudar a criar seus 9 irmãos trabalhando em plantações de tomate para ajudar a colocar comida no prato. Meu pai colocava todas as suas esperanças de um futuro melhor naquele homem. Mal ele sabia que a menina que ele levava no colo, hoje se formaria professora em uma faculdade federal que tem sua origem no governo Lula” (Souza, J., 2023, p. 13).

Valmira foi a única estudante com quem realizamos também uma entrevista, além da leitura e análise do memorial de formação. Ela tem dois filhos, também estudantes egressos do IFSP-JCR. Depois que os filhos se formaram na instituição foi que ela ingressou no curso, via reserva de vagas. A entrevista constituiu-se numa oportunidade para dialogarmos a partir de seu memorial, e na narrativa oral pudemos apreender mais algumas questões, como a presença da Instituição na trajetória familiar.

As estudantes egressas serão referenciadas no decorrer desta tese por meio das suas produções acadêmicas, ou seja, os TCCs. Por esse motivo, serão citadas conforme estabelece a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) para citações de trabalhos acadêmicos.

Valmira, ao ser perguntada sobre como gostaria de ser identificada nesta pesquisa, informou-nos que com o seu próprio nome. Assim, nas ocasiões em que ela for referenciada a partir da sua narrativa oral (entrevista), utilizaremos seu primeiro nome.

- *Estudantes matriculadas*

Das 9 (nove) estudantes matriculadas entrevistadas no escopo deste trabalho, 4 (quatro) são estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, 2 (duas) do Proeja e 3 (três) de cursos superiores, egressas da modalidade de ensino integrado ao ensino médio cursado na mesma instituição, ou seja, no IFSP-JCR.

As entrevistas com as estudantes do ensino médio já estavam previstas no projeto de pesquisa, ao passo que as entrevistas com estudantes egressas do ensino médio e atualmente no ensino superior não tinham sido planejadas inicialmente. Contudo, já a partir das indicações dos colegas de equipe, bem como no decorrer da realização das entrevistas, fui validando uma ideia inicial que eu tinha, de que as estudantes que tiveram acesso a outro nível de ensino na mesma instituição de EPT poderiam trazer importantes contribuições para a compreensão dos determinantes para o acesso-permanência escolar. Elas têm suas trajetórias marcadas pelo IFSP-JCR, tanto no ensino médio quanto no ensino superior.

Com o intuito de preservar as identidades das estudantes entrevistadas, elas receberam nomes fictícios, e os nomes dos municípios de moradia - com exceção de Jacareí - não foram revelados, apenas caracterizados em seu porte populacional, de acordo com os dados da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Seade) (SEADE, 2022)⁵⁸.

Ao (re)nomear as estudantes para referenciá-las neste trabalho, escolhemos o primeiro nome de (re)conhecidas poetisas e escritoras brasileiras⁵⁹, a partir do entendimento de que a poesia, criação e riqueza humana, é uma 'costura de narrativa(s)'.

⁵⁸ Cf. SEADE – Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados. **SEADE CENSO 2022**. São Paulo, SFP/SP, 2022. Disponível em: <https://censo2022.seade.gov.br/>. Acesso em: 22 out. 2024.

⁵⁹ São elas, em ordem alfabética, e a quem prestamos nossa *femenagem* póstuma: Alzira Rufino (1949-2023); Auta de Souza (1876-1901); Carolina Maria de Jesus (1914-1977); Cecília Meireles (1901-1964); Clarice Lispector (1920-1977); Cora Coralina (1889-1985); Henriqueta Lisboa (1901-1985); Maria Firmina (1822-1917) e Nísia Floresta (1810-1885).

Quadro 1 - Caracterização das estudantes matriculadas entrevistadas

	Estudante	Raça/cor	Modalidade de Curso	Origem escolar	Forma de ingresso	Curso anterior na instituição	Idade	Município de moradia
1	Alzira	Preta	Técnico integrado ao ensino médio	Escola pública	Reserva de vagas Escola pública + PPI	-	16 anos	Jacareí
2	Auta	Parda	Bacharelado	Escola pública	Reserva de vagas Escola pública + Renda + PPI	Sim - Técnico integrado ao ensino médio	20 anos	Jacareí
3	Carolina	Preta	Técnico integrado ao ensino médio	Escola pública	Reserva de vagas Escola pública + Renda + PPI	-	17 anos	Município com porte populacional de 500.000 e mais
4	Cecília	Branca	Licenciatura	Escola pública	Ampla concorrência	Sim - Técnico integrado ao ensino médio	19 anos	Jacareí
5	Clarice	Branca	Bacharelado	Escola Pública	Reserva de vagas Escola pública	Sim - Técnico integrado ao ensino médio	21 anos	Jacareí
6	Cora	Branca	Técnico integrado ao ensino médio - modalidade Proeja	Escola pública/ Encceja	*Ampla concorrência	-	47 anos	Jacareí
7	Henriqueta	Branca	Técnico integrado ao ensino médio	Escola pública	Reserva de vagas Escola pública	-	16 anos	Município com porte populacional de 10.000 a 49.999
8	Maria	Parda	Técnico integrado ao ensino médio	Escola pública	Reserva de vagas Escola pública + PPI	-	18 anos	Jacareí
9	Nísia	Parda	Técnico integrado ao ensino médio - modalidade Proeja	Escola pública	*Ampla concorrência	-	39 anos	Jacareí

Fonte: Elaboração própria (2024)

Legenda: PPI = pretos, pardos e indígenas

Nota: Importante ressaltar que na forma de ingresso das estudantes do Proeja consta “ampla concorrência” pois as vagas desse curso não têm sido preenchidas em sua totalidade, assim não tem sido necessário utilizar a reserva de vagas.

A seguir, apresento de forma breve cada uma das entrevistadas e as circunstâncias da nossa interlocução:

- Alzira, adolescente de 16 anos de idade, estudante de um curso técnico integrado ao ensino médio, ingressou em 2022, via reserva de vagas, e estava no 2º ano. Eu a conheci na Semana Cultural, ocasião em que participamos juntas da atividade “Roda de Conversa de mulheres”. Todas nós nos apresentamos brevemente nesse dia, e, após a atividade, entrei em contato com ela, que foi receptiva e aceitou participar da pesquisa, com o consentimento de seus responsáveis. A entrevista aconteceu no dia 31 de maio de 2023. Na entrevista, ela, uma estudante autodeclarada ‘preta’, falou, dentre outras coisas, sobre racismo e de como tem sido importante a experiência educativa no IF em sua trajetória.

- Auta, jovem de 20 anos de idade, foi estudante de um curso técnico integrado ao ensino médio no IFSP-JCR entre os anos de 2020 e 2022. Sempre estudou em escola pública e reside em zona rural. No ano de 2023, ela ingressou no curso de bacharelado na mesma instituição, via reserva de vagas. Quem me indicou seu contato foi uma colega de trabalho. Enviei uma mensagem via *WhatsApp* à estudante, que prontamente me respondeu aceitando participar da pesquisa, manifestando ter ficado muito contente com o convite. A entrevista foi realizada no dia 26 de maio de 2023. Dentre os assuntos da entrevista, ela, uma estudante autodeclarada ‘parda’, me contou sobre a morte recente da mãe e os cuidados que presta ao irmão, motivo pelo qual continuar os estudos na cidade de Jacareí foi a alternativa possível para ela, e que está muito feliz com o ingresso no ensino superior.

- Carolina, adolescente de 17 anos de idade, estudante de um curso técnico integrado ao ensino médio, ingressou em 2022 e estava no 2º ano. Fomos apresentadas pela intermediação de uma colega de trabalho (que foi quem indicou a aluna para participação na pesquisa). Carolina aceitou participar da entrevista, com o consentimento dos seus responsáveis, mas precisamos remarcar a entrevista pelo menos duas vezes, a pedido dela, devido à dinâmica das atividades escolares. A entrevista aconteceu no dia 23 de maio de 2023, à tarde, no *campus*. Ela, uma

estudante autodeclarada 'preta', mora em um município vizinho e havia passado por um processo de luto recente pelo falecimento do irmão.

- Cecília, jovem de 19 anos de idade, foi estudante de um curso técnico integrado ao ensino médio no IFSP-JCR entre os anos de 2019 e 2021. Sempre estudou em escola pública. Atendida pela Política de Assistência Estudantil da instituição. Em 2022 ingressou no curso de licenciatura no *campus*, via ampla concorrência. Ela ficou grávida e teve seu filho durante o ensino remoto/pandemia, ainda no ensino médio. A escola demorou a tomar conhecimento da situação à época. Casou-se e mora com esposo e filho. Cursa o ensino superior no turno da manhã, faz estágio à tarde e à noite fica com seu filho. Eu a conheço desde seu ingresso na Instituição, em 2019. Aceitou o convite para a entrevista prontamente, dizendo que seria um prazer participar. Contudo, com disponibilidade apenas aos sábados. Realizamos a entrevista no dia 03 de junho, um sábado, no *campus*. Durante a entrevista, ela, uma estudante autodeclarada 'branca', se emocionou ao relatar as dificuldades vivenciadas durante o período da pandemia, em que precisou trabalhar (para sobrevivência) com 'reforço escolar' para crianças e, com isso, não conseguia acompanhar as atividades do ensino remoto.

- Clarice, jovem de 21 anos de idade, foi estudante do curso técnico integrado ao ensino médio no IFSP-JCR entre os anos de 2016 e 2018. Fez parte da primeira turma desse curso. Sempre estudou em escola pública. Em 2020 ingressou em um curso superior no *campus*, via reserva de vagas. Atendida pela Política de Assistência Estudantil da Instituição. Eu a conheço desde 2016. Ela mora em um endereço próximo ao *campus*, com a família. Aceitou prontamente o convite, mas seu único horário disponível era no período noturno (o mesmo em que estuda), no dia da semana em que tem um horário vago entre as aulas. A entrevista foi realizada no dia 22 de junho de 2023, no *campus*, à noite. Na entrevista ela, uma estudante autodeclarada 'branca', contou que passou por problemas graves de saúde e que a Política de Assistência Estudantil foi muito importante nesse contexto.

- Cora, 47 anos de idade, estudante do curso técnico integrado ao ensino médio - modalidade Proeja, foi representante de turma. Contactei-a por meio do *WhatsApp* e ela foi muito receptiva ao convite. A entrevista aconteceu no dia 12 de junho de 2023. Apesar de já ter concluído os anos letivos do curso, ela, uma estudante

autodeclarada 'branca', seguia matriculada (na ocasião da entrevista) pois ainda estavam pendentes as entregas das 'atividades complementares'⁶⁰.

- Henriqueta, adolescente de 16 anos, estudante de um curso técnico integrado ao ensino médio. Ela ingressou em 2022, via reserva de vagas, e estava no 2º ano. Eu a conheci na Semana Cultural, participamos juntas da atividade "Roda de Conversa de mulheres". A entrevista com ela aconteceu no dia 06 de junho de 2023. Ela, uma estudante autodeclarada 'branca', mora em outra cidade, próxima a Jacareí, e nos contou sobre sua experiência no IFSP-JCR, os trajetos casa-escola-casa, e sobre como tem revisto muito dos seus valores.

- Maria, jovem de 19 anos de idade, estudante de um curso técnico integrado ao ensino médio, ingressou em 2021, estava no 3º e último ano. "Conheci" Maria no contexto do ensino remoto emergencial. Meu primeiro contato presencial com ela foi na ocasião do convite para a entrevista, quando ela foi muito receptiva. A entrevista foi realizada no dia 11 de maio de 2023, durante a Semana Cultural, entre uma atividade e outra, no período da tarde. Apesar da pouca idade, ela se abriu muito na entrevista - em geral uma característica que noto mais em mulheres mais velhas. Na/nas "entre-vista(s)" me emocionei muito com o seu relato. Ela, uma estudante autodeclarada 'parda', mora na zona rural da cidade e contou sobre as dificuldades pelas quais passou para se matricular na instituição quando ingressou, no contexto da pandemia, sem acesso às ferramentas digitais e às instruções necessárias.

- Nísia, 39 anos de idade, é estudante do curso técnico integrado ao ensino médio - modalidade Proeja. Eu já conhecia a estudante previamente, por meio do atendimento social. Uma mulher comunicativa: quando a convidei para a entrevista, ela me respondeu "com certeza" e ainda me agradeceu: "obrigada por me deixar fazer parte da sua história". Ela tem um filho que também ingressou no IF depois dela, no curso técnico integrado ao ensino médio. Lembro-me dela há alguns anos me dizendo que tinha certeza de que o filho dela conseguiria uma vaga para estudar no IF. A entrevista com ela foi realizada no dia 05 de junho de 2023. Quando pedi para que ela se apresentasse, a primeira coisa que me disse foi: "sou mãe". Ela tem 4 filhos. Falou sobre a importância do IF em sua vida, lamentando que "nem todo mundo" consegue acessar a instituição, pois ela gostaria que mais pessoas tivessem a experiência que

⁶⁰ Situação essa que aconteceu com a maioria dos estudantes desse curso, cuja matriz curricular foi revista e a exigência das atividades complementares foi suprimida.

a família teve/tem no IF. Ela, uma estudante autodeclarada 'parda', ainda não havia concluído o curso, estando matriculada mas sem frequentar as aulas no momento da entrevista, devido aos cuidados com a filha mais nova.

As trajetórias dessas mulheres em busca do acesso-permanência escolar se entrelaçam em um espaço, um território, um "chão" da vida cotidiana - o *campus* do IFSP-JCR.

1.4.2 O IFSP e o *Campus* Jacareí (JCR)

Aí eu cheguei aqui [IFSP-JCR] e falei: nossa, que lugar lindo!
(Auta, 19 anos, maio de 2023)

Imagem 4 - IFSP *Campus* Jacareí - foto institucional



Fonte: IFSP-JCR (2024)

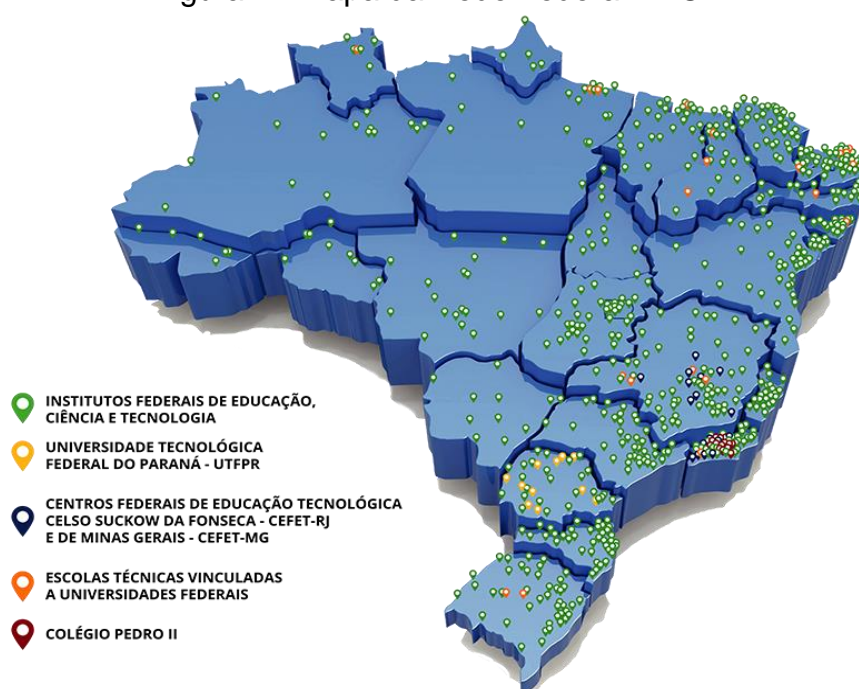
Em 2008, a política de educação profissional brasileira passou por uma mudança significativa. Naquele ano, foi promulgada a Lei Federal nº 11.892, que instituiu a Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), e criou os novos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) no país⁶¹. Como já assinalado, entre os anos 2003 e 2014, o Brasil vivenciou uma expansão dessa rede nunca vista anteriormente em sua história. Essa expansão correspondeu a uma das ações do Programa de Apoio a

⁶¹ Além dos IFs, a Rede EPCT é formada pelas seguintes instituições: Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e Colégio Pedro II. Nesse contexto, alguns Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e Escolas Técnicas Federais foram transformados em IFs - que foi o caso de São Paulo.

Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)⁶² e do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)⁶³.

A Rede EPCT está presente em todos os estados da federação, por meio de suas instituições. Em 2024, contabilizou 1,6 milhões de matrículas nas 685 unidades (*campi*), sendo estas vinculadas a 38 IFs, a 2 CEFETs, à UTFPR, a 22 escolas técnicas ligadas às universidades federais e ao Colégio Pedro II. (MEC, 2024).

Figura 1 - Mapa da Rede Federal EPCT



Fonte: MEC (2024)

⁶² Iniciado em 2003 e instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, o REUNI correspondeu a uma das ações que integraram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e teve como objetivo “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação [...]” (Brasil, 2007). Muitos pesquisadores e militantes da área da Educação entendem que o REUNI ocorreu como uma resposta ao Processo de Bolonha. Esse processo foi desencadeado pela Declaração de Bolonha (1999), um documento conjunto assinado pelos ministros da Educação de países europeus, que prevê diversas iniciativas de reorganização do sistema educacional e que serviu como modelo global para processos de reestruturação da educação nos diversos países, respondendo aos interesses do capitalismo mundial.

⁶³ O PRONATEC foi elaborado em 2011 por meio da Lei Federal nº 12.513, com o objetivo de “expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país”. Além da expansão da rede federal, esse programa previu ainda mais ações, dentre as quais destacamos: o programa Brasil profissionalizado (2007), que transferiu recursos federais para as unidades da federação com o intuito de expandir e modernizar suas redes de educação profissional e tecnológica; o acordo de gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem - “Sistema S” (2008), que objetivou a ampliação, de forma progressiva, da aplicação dos recursos do Serviço Nacional da Indústria (SENAI) e do Serviço Nacional do Comércio (SENAC), em cursos técnicos e de qualificação profissional, com vagas gratuitas destinadas a pessoas de baixa renda, com prioridade para estudantes e trabalhadores.

Os IFs são considerados inovadores em termos de proposição político-pedagógica, sem equivalente em nenhum outro país⁶⁴. Sua organização pedagógica é vertical, o que permite a oferta de cursos desde a educação básica até o ensino superior e pós-graduação, a partir dos eixos tecnológicos de cada *campus*⁶⁵, possibilitando aos profissionais da instituição o trabalho em diferentes níveis de ensino e, aos estudantes, compartilharem os espaços de aprendizagem, laboratórios, bem como terem a perspectiva de aceder a níveis mais elevados de ensino. Assim, permite aos estudantes da educação básica, por exemplo, iniciar o contato com atividades de pesquisa e extensão.

Os IFs têm como objetivos:

- I – ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
- II – ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
- III – realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
- IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
- V – estimular e apoiar os processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e
- VI – ministrar em nível de educação superior:
 - a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
 - b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
 - c) cursos de bacharelado em engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
 - d) cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
 - e) cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em

⁶⁴ Daros (2023, p. 130) alerta, contudo, que “[...] embora ‘novos’, os IFs carregam em si o ‘arcaico’ secular das configurações institucionais que a Educação Profissional assumiu ao longo do século XX e início do século XXI”.

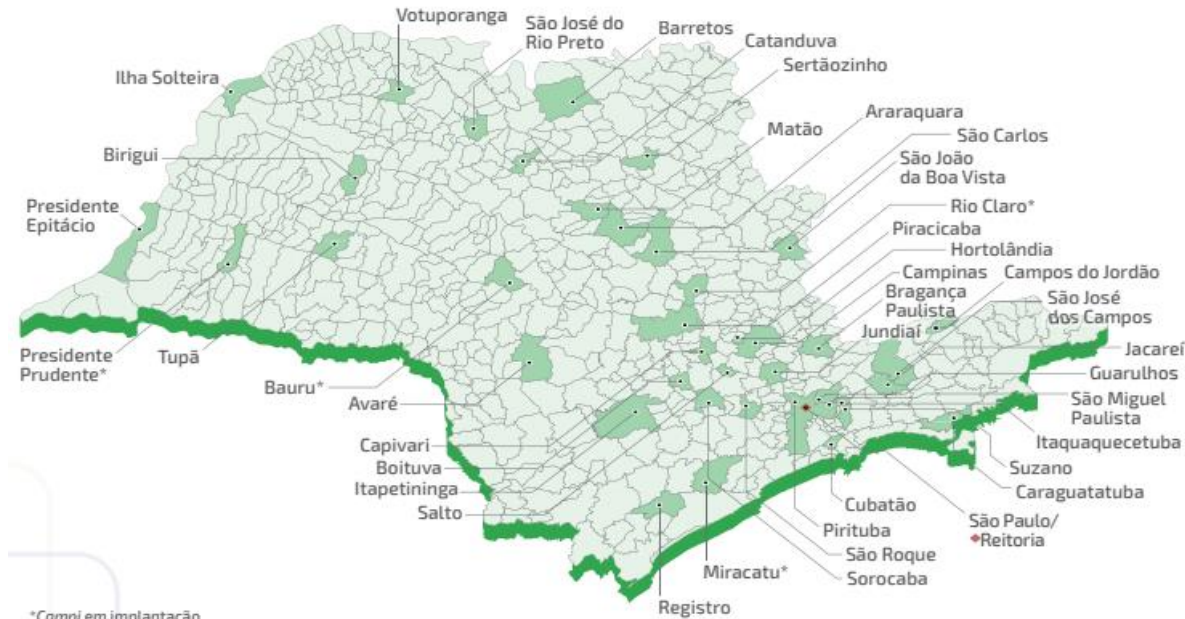
⁶⁵ Eixo tecnológico, segundo o Glossário da Plataforma Nilo Peçanha (PNP), “é o agrupamento de ações e das aplicações científicas às atividades humanas de mesma natureza, possuindo um núcleo de saberes comuns, embasadas nas mesmas ciências e tecnologias. São aplicados na classificação dos cursos da educação profissional, constante dos Catálogos Nacionais. [...]”. (Portaria SETEC nº 146/2021).

educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica (Brasil, 2008).

Vale destacar que, no desenvolvimento da ação acadêmica dos IFs, deve ser garantido o mínimo de 50% das vagas para a educação profissional técnica de nível médio e 20% para cursos de licenciatura, com vistas à formação de professores para a educação básica (Brasil, 2008). Daros (2023) ressalta ainda que existe uma indicação - que continua válida - por meio do Decreto nº 5.840/2006, para que as instituições da Rede Federal EPCT disponibilizem um quantitativo mínimo de 10% das vagas para cursos do Proeja.

Em 2024, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), que foi criado em 2008 mediante a transformação do então Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) de São Paulo, possuía 37 *campi* em funcionamento e 4 *campi* em processo de implantação.

Figura 2 - Mapa dos *campi* do IFSP



Fonte: IFSP (2024)

O *Campus* Jacareí do IFSP (IFSP-JCR), inaugurado em 2014, está localizado no município de Jacareí, que integra a Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte (RMVPLN), no estado de São Paulo. Foi instalado em um terreno de aproximadamente 31 mil metros quadrados, doado pela Prefeitura Municipal através do Projeto de Lei nº 03 de 09/03/2010. A audiência pública que definiu os eixos tecnológicos do *campus* foi realizada no referido município em 24 de maio de 2010.

O *campus* iniciou suas atividades letivas no segundo semestre de 2014, com a oferta dos *cursos técnicos concomitantes/subsequentes em Administração e em Logística*. No primeiro semestre de 2015, deu início à primeira turma do curso *Bacharelado em Administração*. No segundo semestre de 2015, começou a ofertar também o *curso técnico concomitante/subsequente em Design de Interiores*. Em 2016 deu início ao *curso técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio* e, em 2017, ao *curso técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio*. Em 2018 o *campus* recebeu 4 novos cursos: *Tecnologia em Design de Interiores, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Licenciatura em Pedagogia e curso técnico em Logística Integrado ao Ensino Médio - modalidade educação de jovens e adultos (Proeja)*.

No ano de 2023, o IFSP-JCR contava com 1.539 estudantes matriculados. A oferta de vagas nos cursos desse ano correspondia a 49,8% para os cursos técnicos de ensino médio, 20,8% para os de licenciatura/formação de professores, 8,4% para o Proeja e 30% para outros (bacharelado, tecnólogos e formação inicial continuada - FIC). Nesse sentido, constatamos que o *campus* tem se aproximado do atendimento aos balizadores legais referentes à oferta de vagas por tipo de curso.

Identificamos também, a partir dos dados do Censo da Educação Superior 2023, que em relação aos quatro cursos superiores ofertados pelo IFSP-JCR, três deles figuram na lista dos 10 maiores cursos de graduação em número de matrículas no País, a saber: Pedagogia - primeiro colocado, Administração - terceiro colocado e 'Sistemas de informação' - quinto colocado. Contudo, esses três cursos também figuram no topo da oferta por meio do ensino à distância (EaD), ou seja, a maioria dos estudantes desses cursos no Brasil o fazem de forma não presencial. A título de exemplo, das 852.476 matrículas em curso de Pedagogia no País, 689.663 correspondiam à modalidade EaD (INEP, 2024). Assim, entendemos que a oferta desses cursos na modalidade presencial - e por meio do ensino público e gratuito - caminha na contramão da tendência da educação superior no país e é de suma importância para a população em geral, além de ser um determinante na escolha das/dos estudantes para o ingresso no IFSP-JCR.

A foto institucional que inaugura esta subseção, bem como a definição que a/o leitora/leitor acaba de ler a respeito do IFSP-JCR, é importante para caracterizar a unidade educacional, mas é demasiadamente formal e não é capaz de desvendar - por si só - o *campus* como território. Para Arregui, Diniz e Koga (2018, p. 141),

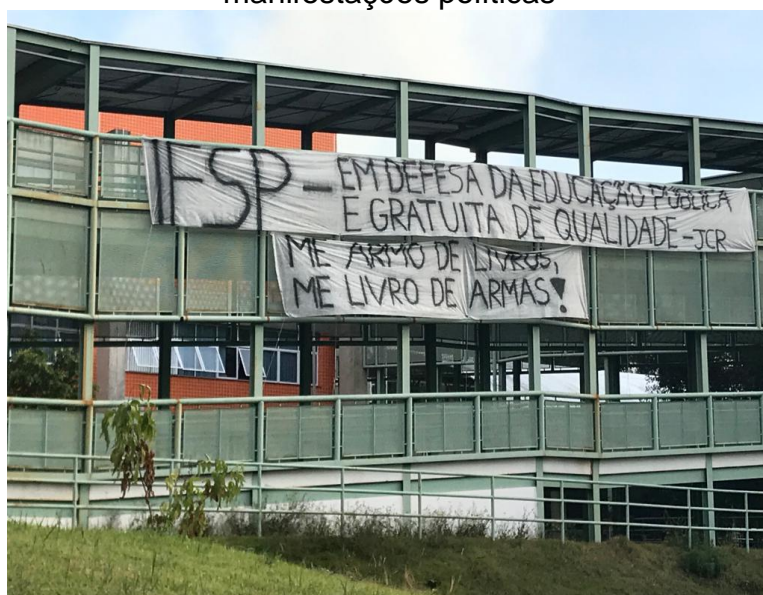
[...] o espaço territorial deve ser entendido a partir da noção de seu uso, das vivências coletivas que imprimem marcas, eventos e significações aos espaços. Essa compreensão firma a noção social e coletiva, uma vez que o território expressa concretamente as marcas das relações econômicas, sociais, políticas e culturais do contexto social em que os homens produzem e reproduzem a vida.

Imagem 5 - IFSP *Campus* Jacareí - entrada



Fonte: Acervo pessoal (2023)

Imagem 6 - IFSP *Campus* Jacareí - as rampas, vistas do lado de fora, com manifestações políticas

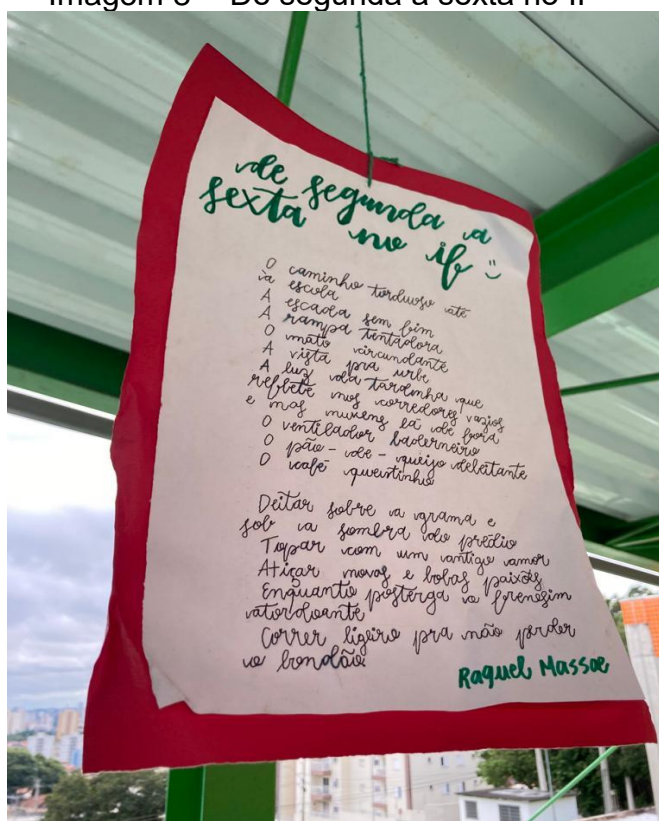


Fonte: Acervo pessoal (2019)

Imagem 7 - Bandeira da comunidade LGBTQIA+ nas rampas do IFSP-JCR



Fonte: Acervo pessoal (2023)

Imagem 8 - "De segunda a sexta no IF"⁶⁶

Fonte: Acervo pessoal (2022)

⁶⁶ Registro realizado na ocasião da Semana Cultural do IFSP-JCR no ano de 2022, cartaz produzido por uma estudante do curso técnico integrado ao ensino médio.

A partir da apresentação dessas imagens, através das quais podemos observar o *campus* sob diferentes enfoques/registros, com algumas marcas dos sujeitos que ocupam esse espaço na vida cotidiana, pretendemos nos aproximar, ainda que inicialmente, da noção do IFSP-JCR como um território⁶⁷.

É interessante observar como o *Campus* Jacareí, enquanto espaço territorial, é um lugar do qual as pessoas geralmente trazem boas lembranças. Penso que possa ser por conta das árvores, e/ou talvez das rampas que nos levam a reflexões 'peripatéticas' e trocas tão singulares e coletivas... (Diário de campo da pesquisadora - abril de 2022).

Por sua vez, importa-nos ressaltar que os *campi* não são implantados em um 'chão vazio', ao contrário, compreendemos que a política pública é territorializada - mesmo em se tratando das instituições de âmbito federal, que parecem por vezes estarem deslocadas dos seus territórios em comparação às de âmbito municipal⁶⁸. Por isso, faz-se necessário tecer algumas considerações sobre a cidade de Jacareí-SP, 'chão' do IFSP-JCR, ainda que a instituição seja uma referência, enquanto unidade educacional, para além da escala municipal.

1.4.2.1 Notas sobre a cidade de Jacareí-SP

Quando conheci pela primeira vez aquela bonita cidade, assentada à margem do Paraíba, como quem medita e rememora saudades, no correr de 1865, encontrei aqui e ali uns ecos fugitivos da tal civilização, que era exatamente o antípoda das civilizações humanas. Pelos comentários que me fizeram alguns membros participantes dessa fase notável, mas pouco invejável, alguns dos quais ainda hoje lá expiam alheios pecados, era fácil de prever a natureza das compensações que a fatalidade social criaria no futuro.

⁶⁷ Tema que será aprofundado na Seção 4 deste trabalho.

⁶⁸ Importa destacar que a legislação e a estruturação da Rede EPCT preveem a conformação de suas instituições com os arranjos produtivos, sociais e culturais locais: "Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características: [...] IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal [...]" (Brasil, 2008). Contudo, entendemos que a concepção que deve nortear a relação entre educação profissional e território não deve se resumir a essa conformação. Acrescentamos à nossa reflexão a constatação de que tanto as instituições federais de uma maneira geral, quanto as unidades escolares, historicamente não estiveram em relação direta com as cidades em que estão instaladas, em um país em que a centralidade administrativa federal foi imperativa e as políticas de descentralização e desconcentração dos serviços são recentes, e por vezes apresentam dificuldades em dialogar com as instituições dos outros entes federativos (estado e município) e com o próprio cotidiano de vida da população (Esteves, 2018).

Não obstante por ali deixei correr, descuidados, os meus melhores dias de moço. Amei aquela terra sinceramente como ainda venero muitas cousas que lá existem. Nela constituí família. Não me arrependi ainda um só momento de lhe haver consagrado todo o esforço de minha atividade, e se não pude ser útil a todas as aspirações de seus membros, tenho consciência de que não fui de todos os forasteiros que por lá passaram o que menos curou de seus males e o que mais cuidou de a explorar em seu favor (Antonio Gomes de Azevedo Sampaio, 1890 - líder do movimento abolicionista em Jacareí) (Sampaio, 2023, p. 29).

O ano era 1849 e a vila de Jacareí fora elevada à condição de cidade e sede do município de mesmo nome. Eram os tempos ‘áureos’ do ciclo do café e “um número muito grande e sem precedentes de africanos escravizados foi importado⁶⁹, provocando mudanças na estratificação social e na constituição étnica” da cidade (Jacareí, 2021, p. 44). Em 2023, a Prefeitura Municipal de Jacareí, por meio da Secretaria Especial de Comunicação e Direitos Humanos e a Subsecretaria de Igualdade e de Direitos Humanos, publicou a 2ª edição comemorativa do livro “Abolicionismo: a abolição em Jacareí”, escrito em 1890 por Antonio Gomes de Azevedo Sampaio, criador do *Clube Abolicionista* da cidade⁷⁰. De acordo com Ivani Melo, arte educadora e pedagoga, que assina a apresentação dessa edição

o livro Abolicionismo traz luz aos fatos que marcaram definitivamente a história da cidade de Jacareí. Localizado entre as capitais de São Paulo e do Rio de Janeiro, o município foi um porto de recebimento e distribuição de pessoas escravizadas, que contribuíram forçadamente para a economia local. [...]. Tem como propósito [a publicação] a garantia dos direitos da população à sua história, africana e afro-brasileira, para que a juventude possa ter os abolicionistas como inspiração de um movimento organizado, com uma causa humanitária ímpar (Sampaio, 2023, p. 4-5).

Ainda em 2023, nas redondezas onde está o *campus* do IFSP na cidade, foi entregue à população um mural e o “Monumento aos Abolicionistas de Jacareí”, na Praça da Independência, no bairro São João. O mural contém “imagens de afeto e

⁶⁹ Consideramos inadequada a utilização do termo ‘importado’ nesse contexto, devido ao caráter forçado do sistema escravista. Nesse sentido, a palavra mais assertiva seria ‘sequestrado’. Entendemos que essa terminologia utilizada em um documento do poder público denota a persistência da colonialidade na sociedade brasileira.

⁷⁰ SAMPAIO, A. G. de A. **Abolicionismo: a abolição em Jacareí**. 2. ed. São Paulo: Camila Marques, 2023.

símbolos históricos, que representam parte das raízes culturais do município, em especial aquelas de origem afro-brasileiras” (Jacareí, 2023)⁷¹.

Imagem 9 - Monumento aos Abolicionistas de Jacareí-SP



Fonte: Jacareí (2023)

Imagem 10 - Mural na Praça da Independência em Jacareí (SP)



Fonte: Jacareí (2023)

⁷¹ JACAREÍ (SP). Prefeitura Municipal de Jacareí. **Prefeitura de Jacareí entrega mural e Monumento aos Abolicionistas na Praça da Independência**. Jacareí, SP: Secretaria de Comunicação e Direitos Humanos, 2023. Disponível em: <https://www.jacarei.sp.gov.br/prefeitura-de-jacarei-entrega-mural-e-monumento-aos-abolicionistas-na-praca-da-independencia/>. Acesso em: 4 out. 2024.

Imagem 11 - Olívia Maria Moreno, escritora de Jacareí (SP)⁷²



Fonte: Jacareí (2023)

Começar a escrita sobre a cidade de Jacareí por meio desses marcos históricos e dessas personalidades constituiu, para nós, uma escolha ético-política. É dar luz aos movimentos históricos de luta e resistência presentes nesse território. A cidade, que está localizada na região vale-paraibana paulista, costuma ser lembrada por meio de uma narrativa mais recente, do período industrial, e pela aparência de uma terra de ‘oportunidades’, estrategicamente localizada no eixo Rio-São Paulo.

Jacareí localiza-se no início da bacia do Rio Paraíba do Sul, no estado de São Paulo, a 80 quilômetros de São Paulo e a 350 quilômetros do Rio de Janeiro. Constitui a denominada “Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte”⁷³, na Sub-Região 1, e faz divisa ao norte com as cidades de Igaratá e São José dos Campos,

⁷² Olívia Maria Moreno foi uma das personalidades de Jacareí retratadas no mural. “Olívia é uma observadora da vida e mantém seus livros escritos em cadernos, o primeiro deles foi levado pela chuva no desabamento de sua casa de pau a pique. Guarda dois livros ainda em cadernos e muita história pra contar, relatos de desigualdade social, violência e olhar para o outro. Aos 60 anos realizou o sonho de publicar seu primeiro livro intitulado ‘Atrás da porta’. Trata-se de poemas e reflexões sobre a vida. Escritora desde criança, passou a escrever histórias de sua família e do que observava ao seu redor. A poesia para Olívia é uma forma de enxergar a si mesma e ao outro e acredita que por meio da escrita pode expressar suas dores, anseios e sentimentos mais profundos”. Cf.: JACAREÍ (SP). Prefeitura Municipal de Jacareí. **Muralismo, homenagem e história**. Jacareí, SP: Secretaria de Comunicação e Direitos Humanos, 2023. Disponível em: <https://www.jacarei.sp.gov.br/muronegro/>. Acesso em: 1 nov. 2024.

⁷³ No plano político-administrativo, foi criada em 2012 a Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte (RMVPLN), por meio da Lei Complementar Estadual nº 1.166. Essa região compreende 39 municípios situados no estado de São Paulo, e é dividida em cinco sub-regiões: Cruzeiro (Arapé, Areias, Bananal, Cruzeiro, Lavrinhas, Queluz, São José do Barreiro, Silveiras); Guaratinguetá (Aparecida, Cachoeira Paulista, Canas, Cunha, Guaratinguetá, Lorena, Piquete, Potim, Roseira); São José dos Campos (Caçapava, Igaratá, Jacareí, Jambeiro, Monteiro Lobato, Paraibuna, Santa Branca, São José dos Campos); Taubaté (Campos do Jordão, Lagoinha, Natividade da Serra, Pindamonhangaba, Santo Antônio do Pinhal, São Bento do Sapucaí, São Luiz do Paraitinga, Taubaté, Tremembé, Redenção da Serra); Litoral Norte (Caraguatatuba, Ilhabela, São Sebastião, Ubatuba).

ao sul com Santa Branca e Guararema, a leste com Jambuí e a oeste com Guararema e Santa Isabel (estas fazem parte da Região do Alto Tietê).

Figura 3 - Mapa da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte



Fonte: AGEMVALE (2024)

Nossa observação participante evidencia-nos que a definição de região metropolitana, que marca a caracterização desse território, não é suficiente para pensar a realidade intraurbana. A cidade de Jacareí, por exemplo, é uma referência, enquanto polo educacional e de serviços, para além da RMVPLN, sendo também para cidades da região do Alto Tietê, como Guararema e Santa Isabel (Esteves, 2018).

Conforme os dados do último censo realizado pelo IBGE, em 2022, a população de Jacareí era de 240.275 habitantes, e a densidade demográfica de 517,53 habitantes por quilômetro quadrado. A taxa de crescimento populacional foi de 13,76%, considerando a variação populacional entre 2010 e em 2022. A população era composta por 51,78% de mulheres e 48,22% de homens. Em relação ao quesito cor ou raça, por meio de autodeclaração, a população parda correspondia a 28,47%, a população preta a 6,19%, a população indígena a 0,07%, a população amarela a 0,87% e a população branca a 64,4%. A maioria da população encontrava-se na faixa de idade da população economicamente ativa (PEA), ou seja, com mais de 16 anos de idade. A população ocupada correspondia a 27,58% do total de moradores (IBGE,

2022). Em relação ao percentual da população com rendimento mensal *per capita* de até ½ salário mínimo, portanto de baixa renda, era de 33,5% em 2010 - últimos dados disponíveis pelo IBGE.

Nesse ponto, cabe-nos destacar que o Vale do Paraíba, especialmente a partir da década de 1970, caracterizou-se historicamente como um importante polo de atração de trabalhadores em busca de empregos, principalmente devido à industrialização. Muitos migrantes chegaram às cidades da região, inclusive Jacareí, para trabalharem nessa área. Constituiu-se na região um importante proletariado industrial, inclusive com a presença da organização dos trabalhadores por meio dos sindicatos. Entretanto, essa região, conhecida como uma terra de oportunidades de empregos, também conviveu com a informalidade tão característica de países de capitalismo dependente como o Brasil, bem como com situações de desemprego (Esteves, 2018).

Vale ressaltar que, conforme os dados do Censo 2022 (IBGE), foram registradas 115 das denominadas 'favelas e comunidades urbanas'⁷⁴ na região, um aumento de 219,44% em comparação ao Censo 2010. Em relação à população que vive nesses locais, houve um crescimento de 344% entre os dois últimos censos. A maior parte dela reside nas cidades do Litoral Norte, com destaque para São Sebastião, seguida de Campos do Jordão, São José dos Campos e Jacareí⁷⁵. Dessa maneira, identificamos que na última década mais pessoas na RMVPLN têm sofrido com condições precárias de moradia e, portanto, de vida, com o agravante de que nesse espaço de tempo enfrentamos a pandemia da COVID-19, quando foi adotado o ensino remoto emergencial⁷⁶.

⁷⁴ Para o IBGE (2022), favelas e comunidades urbanas "são territórios populares originados das diversas estratégias utilizadas pela população para atender, geralmente de forma autônoma e coletiva, às suas necessidades de moradia e usos associados (comércio, serviços, lazer, cultura, entre outros), diante da insuficiência e inadequação das políticas públicas e investimentos privados dirigidos à garantia do direito à cidade". Cf.: IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022**. Brasília, DF: IBGE, 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/apps/pgi/#/home/>. Acesso em: 11 dez. 2024.

⁷⁵ Cf.: ALVES, X. Mapa das Favelas: veja onde estão as comunidades pobres do Vale. **O Vale**. 2024. Disponível em: <https://sampi.net.br/ovale/noticias/2868053/vale-do-paraiba/2024/11/mapa-das-favelas-veja-onde-estao-as-comunidades-pobres-do-vale>. Acesso em: 11 dez. 2024.

⁷⁶ Sobre a relação das condições de moradia com o desempenho escolar, importante estudo foi realizado por Luiz Kohara, no início deste século. Cf.: Kohara, L. T. **Relação entre as condições da moradia e o desempenho escolar**: estudo com crianças residentes em cortiços. 297f. 2009. Tese (Doutorado em Arquitetura) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

No que concerne o sistema educacional, em 2023 havia na cidade de Jacareí 28.868 matrículas no ensino fundamental e 9.801 matrículas no ensino médio; e 90 escolas de ensino fundamental e 45 de ensino médio (IBGE, 2024). Considerando que em 2023 no IFSP-JCR havia 269 matrículas nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, ou seja, aproximadamente 2,75% do quantitativo geral do município, constatamos que o acesso ao ensino médio nos IFs ainda é pouco representativo perante o universo estudantil nesse nível de ensino. Ou seja, ainda estamos muito distantes de uma perspectiva de acesso de caráter universal ao ensino médio na EPT. Assim, estudar no IF ainda é um privilégio.

Vale considerar que não é somente o IFSP-JCR que oferta educação profissional no município, embora seja a única unidade pertencente à Rede Federal EPCT em Jacareí. Destacamos a implantação, em 1935, da Escola Técnica Estadual (ETEC) de Jacareí – a ETEC Cônego José Bento. Ela foi criada com a denominação Escola Profissional Industrial Mista, iniciando suas atividades administrativas em 1936 e de ensino em 1937. Foi a segunda das escolas profissionais agrícolas industriais mistas estaduais a ser implantada no estado de São Paulo, justificadas pelo desenvolvimento da agricultura e da pecuária na região do Vale do Paraíba, além da necessidade de se instalar uma escola técnica profissional servida pela Estrada de Ferro Central do Brasil.

Na década de 1990, no âmbito das políticas de privatização nacionais, o governo federal proibiu a construção de novas escolas federais. Ao mesmo tempo, uma série de atos normativos direcionaram essas instituições para a oferta predominante de cursos superiores e de ensino médio regular, remetendo a oferta de cursos técnicos à responsabilidade dos estados e da iniciativa privada. Mais diretamente ligada à qualificação e à formação intensiva de mão de obra, o governo permitiu a expressiva participação do “Sistema S”, que desde sua fundação sempre foi subsidiado pelo fundo público. Foi nesse contexto que chegaram à região vale-paraibana, em diversas cidades, instituições pertencentes ao “Sistema S”, como o Serviço Social da Indústria (SESI) em Jacareí, inaugurado em 1995 (Esteves, 2018).

É na conformação dessa cidade, um espaço produzido e reproduzido nas temporalidades históricas⁷⁷, que em 2014 o IFSP instalou-se e, desde esse marco, o

⁷⁷ Um estudo mais aprofundado que abordou as temporalidades históricas da região vale-paraibana em interface com a educação profissional foi realizado por nós, na ocasião da pesquisa de mestrado. Cf.: ESTEVES, T. R. **Educação Profissional e Território**: determinações sócio-históricas presentes

campus faz/fez parte de algumas trajetórias de vidas da população de Jacareí, extensivo a de outras localidades, sobretudo da região.

1.5 Trabalho e Educação no estudo sobre trajetórias de vida em busca do acesso-permanência escolar

[...] alguns alunos eram sempre estimulados para ir para a faculdade (apenas federal) enquanto nas outras salas eram distribuídas informações sobre cursos técnicos e mercado de trabalho. Seria esse um mecanismo, mesmo que não intencional, para se produzir mão de obra capacitada, porém não pensante o suficiente para questionar as condições de trabalho? [...] (Souza, J., 2023, p. 16).

[...] Gramsci (2011), no Caderno 12, retoma a divisão racional clássica da escola, também observada por Marx e Engels: a de que a escola profissional destinava-se às classes instrumentais; e a de que a escola clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais. O desenvolvimento do industrialismo permitiu a propagação da escola técnica, ou seja, profissional, que acabou propiciando a discussão sobre o princípio da formação, baseada numa cultura geral (Daros, 2023, p. 68).

J. Souza (2023) em seu memorial de formação, ao referenciar sua experiência escolar no ensino médio em uma escola pública, nos convoca à reflexão crítica sobre a *dualidade de ensino*, que é um traço constitutivo da política educacional na sociedade capitalista: ensinamentos diferentes para públicos diferentes, que por sua vez tem sido travada por disputas em torno de suas finalidades e de seus conteúdos na mediação da luta de classes.

Partimos da compreensão de que a educação faz parte da totalidade da vida social e que tem uma importante função na dinâmica da reprodução social, sendo integrante de um conjunto de práticas sociais necessárias à continuidade de um modo de ser e de formas de sociabilidade que particularizam uma determinada sociedade (CFESS, 2013)⁷⁸. Nesse sentido, a educação é uma das formas de assegurar a sociabilidade necessária à reprodução do capital - voltada para a conformação de

no Vale do Paraíba. São Paulo: PUC-SP, 2018. 163p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2018.

⁷⁸ Nesse ponto interessa-nos explicar que reconhecemos a existência da educação formal e não-formal. A educação formal é aquela em sua expressão institucionalizada – através da escola ou sistemas de ensino. Esta é apenas uma forma de educação, mas importante e necessária na sociabilidade humana e à qual estaremos nos referindo nesta tese.

sentidos, valores e comportamentos da sociabilidade burguesa e para dar respostas às necessidades de formação de mão de obra para o desenvolvimento capitalista. Mas ela também é resultado da luta política da classe trabalhadora em dar direção aos seus processos de formação e de apropriação do conhecimento científico socialmente produzido.

Brevemente podemos dizer, então, que na perspectiva das classes dominantes a educação da classe trabalhadora deve dar-se a fim de habilitá-la técnica, social e ideologicamente como mão-de-obra para o trabalho. Já na perspectiva da classe trabalhadora, a educação é entendida como desenvolvimento de potencialidades e apropriação de “saber social” (Frigotto, 2010).

Essas constatações, somadas à reflexão a partir do relato de J. Souza (2023), indicam-nos a necessidade de conjugar o conhecimento do modo de produção capitalista com a sua particularização na nossa sociedade, ou seja, na formação sócio-histórica brasileira, e pensar sobre a política de educação considerando essas determinações e no âmbito dos projetos societários em disputa.

Inicialmente, cabe-nos afirmar que, enquanto uma dimensão da vida social, só é possível compreender a educação na sua relação com o trabalho - seja por meio dos seus fundamentos histórico-ontológicos, seja pelas formas que ela assume no capitalismo. Frigotto (2010) destaca que, no âmbito da educação, o trabalho, na perspectiva marxista de categoria ontológica e econômica central, constitui-se como um dos eixos mais debatidos, tanto para a crítica da perspectiva economicista, instrumentalista e moralizante da educação e qualificação, quanto na sinalização de que tipo de concepção de educação e de qualificação humana se articula às lutas e interesses das classes populares.

Nesse ponto, importa-nos considerar que as origens das instituições escolares conhecidas por nós no tempo histórico em que vivemos remontam à criação do Estado moderno e, por conseguinte, estão atreladas ao ideário da revolução burguesa - daí surge a concepção de uma educação *pública, universal, gratuita e laica*. Nesse sentido, a educação constituiu-se como uma exigência da sociedade moderna para a construção da ‘democracia’ burguesa (Frigotto, 2017) e em vários países foi concebida enquanto um direito social efetivo e ‘universalmente’ garantido, como partícipe do próprio processo de consolidação do modo de produção capitalista. Todavia, esse ideal de educação universal não é possível de ser concretizado - e de fato não o é historicamente - nessa mesma sociabilidade do capital, manifestando-se, dentre

outros, por meio do *não acesso*, da *dualidade de ensino* e de *qual ‘saber’ social* foi/tem sido considerado ‘universal’.

Fonseca (1986 *apud* Ciavatta, 2009) assinala que na educação sempre predominou o conservadorismo das elites, reservando para si a formação literária e científica, enquanto que para os trabalhadores prevaleceu a oferta de educação elementar e não universalizada para toda a população - fato este experienciado por J. Souza (2023) e relatado em seu memorial de formação. “Além disso, o **dualismo educacional** se expressa na destinação dos filhos dos trabalhadores ao trabalho e ao preparo para as atividades manuais e profissionalizantes” (Ciavatta, 2009, p. 412, grifo nosso).

[...] apenas uma prima distante tinha feito faculdade, essa realidade era muito distante para mim e para minha família. Fiz a prova de admissão de faculdades porque era algo quase obrigatório para os alunos, porém não cheguei a procurar meu resultado, sabia que pela condição social de minha família eu não poderia sair da cidade para cursar uma faculdade federal, além de não ter condições de pagar por uma faculdade particular. **Escutava sempre que pobre era feito para trabalhar e que faculdade era coisa de gente que tinha dinheiro** [...] (Souza, J., 2023, p. 23, grifo nosso).

A contradição entre as classes marca a questão educacional e o papel da escola. Quando a sociedade capitalista tende a generalizar a escola, esta generalização aparece de forma contraditória, porque a sociedade burguesa preconizou a generalização da educação escolar básica. Sobre esta base comum, ela reconstituiu a diferença entre as escolas de elite, destinadas predominantemente à formação intelectual, e as escolas para as massas, que ou se limitam à escolaridade básica ou, na medida que têm prosseguimento, ficam restritas a determinadas habilitações profissionais (Saviani, 1994, p. 8).

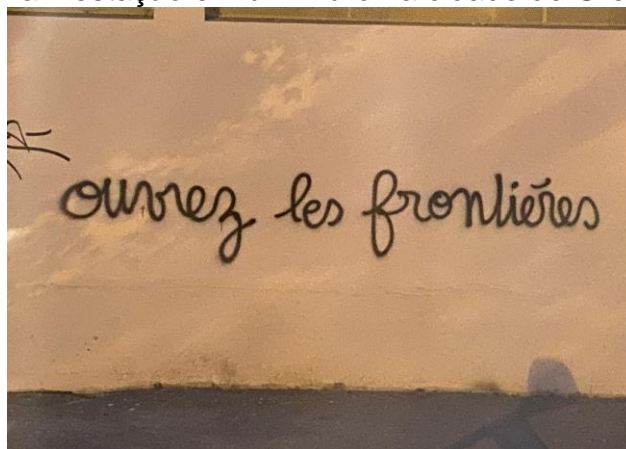
A estudante Clarice relatou-nos algumas situações vivenciadas por ela, no momento em que ingressou no IFSP-JCR para cursar o ensino médio, que são resultantes dessa dualidade de ensino e que deixaram marcas em sua trajetória:

[...] a adaptação de vir de uma escola pública... o instituto também é público, só que o ritmo é totalmente diferente, então foi bem difícil adaptar, porque... no fundamental, acho que eu fiquei uns 2-3 anos sem professor de matemática e de língua portuguesa. Daí cheguei aqui, o ritmo era totalmente diferente, então tive bastante problema para me adaptar. Tanto que eu quase reprovei o primeiro ano aqui, mas consegui passar no exame final. [...] foi um choque de realidade também porque eu sempre convivi com pessoas só de escola pública,

daí chegou aqui, tinham pessoas de realidade totalmente diferente da minha... gente que sempre teve acesso a tudo, estudos e outras coisas, com a mente totalmente aberta, e eu com a mente fechadinha, assim [...] (Clarice, 21 anos, junho de 2023).

Outra questão que problematizamos e que permeia a ‘escola’ tal qual a conhecemos, enquanto uma criação da modernidade, é a questão do ‘saber’ social. Ocorreu uma inversão na atribuição do que é particular (narrativa europeia) como sendo universal. A redução do ‘saber’ da história da humanidade à história da Europa tem suas origens, pois, na sociedade capitalista. Conforme Samir Amin (2021) e Walter Rodney (1975), há evidências científicas de que a África constitui o berço da humanidade e que se localizam nesse continente, com os povos africanos, o desenvolvimento de tecnologias que constituíram grandes saltos para o gênero humano. Nesse sentido, compreendemos que a educação deveria canalizar todos os esforços para desmontar o argumento eurocêntrico-colonial.

Imagem 12 - Manifestação em um muro na cidade de Grenoble-França⁷⁹



Fonte: Acervo pessoal (2024)

Pontuadas essas questões, prosseguimos com a argumentação sobre a relação entre trabalho e educação em seus fundamentos ontológico-históricos. Para Saviani (1994) “a educação praticamente coincide com a própria existência humana. Em outros termos, as origens da educação se confundem com as origens do próprio homem” (p.2). Para avançarmos nessa compreensão, faz-se necessário considerar que, na tradição marxista, o homem enquanto ser social se origina por meio do trabalho em seu sentido ontológico, entendido como a atividade realizada pelo ser

⁷⁹ Tradução nossa para a língua portuguesa: “Abra as fronteiras”.

humano que, em interação com a natureza, transforma matérias desta em produtos que atendem e satisfazem às suas necessidades.

Na produção de Karl Marx (*Manuscritos econômico-filosóficos, 1844*) e, posteriormente, de György Lukács (*Para uma ontologia do ser social, 1969*), encontramos a referência ao trabalho como fundante da relação entre o ser humano e a natureza e, assim, da constituição do ser social. Portanto, o trabalho refere-se ao próprio modo de ser dos homens e da sociedade, o que Antunes (2005, p. 167) tão bem sintetiza: “[...] a importância da categoria trabalho está em que ela se constitui como fonte originária, primária, de realização do ser social, protoforma da atividade humana, fundamento ontológico básico da omnilateralidade humana”.

O ser humano enquanto ser social responde às suas necessidades criando novas necessidades, com novas perguntas, configurando um processo contínuo de criação de novas alternativas e necessidades. A práxis é entendida como um conjunto de objetivações criadas pelo trabalho em seu sentido ontológico, que ampliam a liberdade, a consciência, a sociabilidade - as capacidades humano-genéricas. A medida do gênero humano e do indivíduo - ‘o indivíduo enquanto ser social’ - é a riqueza das suas objetivações. Afinal, como diz a letra da canção:

[...] A gente não quer só comida / A gente quer comida, diversão e arte
 / A gente não quer só comida / A gente quer saída para qualquer parte
 / A gente não quer só comida / A gente quer bebida, diversão, balé /
 A gente não quer só comida / A gente quer a vida como a vida quer [...]
 (Titãs, 1987).

Nesse sentido, podemos compreender toda a criação do gênero humano, por meio do trabalho em seu sentido ontológico, enquanto uma riqueza universal. Compreendemos o ‘saber social’ como parte dessa riqueza humana que é socialmente produzida e que, portanto, faz referência ao gênero humano.

Ocorre que em determinadas condições histórico-sociais - nas quais o produto da atividade do homem não lhe pertence, já que há a exploração do homem pelo homem, os produtos do trabalho e da imaginação humanos passam a controlar os homens, deixando de aparecerem como objetivações que expressam a humanidade dos homens. Assim, “[...] entre os homens e suas obras, a relação real, que é a relação entre criador e criatura, aparece invertida – a criatura passa a dominar o criador” (Netto; Braz, 2007, p. 44).

Essa inversão caracteriza o fenômeno histórico da alienação. E se trata mesmo de um fenômeno histórico porque, embora se configurando com um fato de grande perdurabilidade, verdadeiramente trans-histórico, as condições sociais em que ele se processa não são eternas nem naturais – são condições que podem ser superadas no curso do desenvolvimento histórico [...] (Netto; Braz, 2007, p. 45).

No capitalismo, o trabalho constitui uma mercadoria, com uma peculiaridade: é a única mercadoria que cria valor. Esse modo de produção tem seu fundamento na exploração do trabalho, de onde advém o lucro dos proprietários dos meios de produção, através da mais-valia (trabalho excedente, não pago). O trabalho, nesse sentido, responde aos interesses da classe dominante, estando o fenômeno da alienação fortemente presente. De acordo com Antunes (2005), o trabalho assume no modo de produção capitalista necessariamente uma forma assalariada, fetichizada e estranhada.

Na sociabilidade capitalista, pois, além do estranhamento do ser humano em relação à sua própria produção, a riqueza socialmente produzida não é apropriada pela maioria das pessoas. Se por um lado o capitalismo eleva o desenvolvimento das forças produtivas a um nível nunca visto anteriormente, mais distante os seres humanos ficam da generalidade humana.

Retomemos a afirmação de Saviani (1994) a respeito das origens da educação ‘coincidirem’ com a própria origem do ser humano. Tem-se nessa unidade relacional entre trabalho e educação a concepção de que o processo de trabalho - que responde às necessidades humanas e amplia as capacidades humano-genéricas - é um processo educativo. Daí o conceito de ‘*trabalho como princípio educativo*’, desenvolvido por Antonio Gramsci⁸⁰ em sua formulação da noção de escola unitária (Dore, 2006 *apud* Daros, 2023), com a afirmação do caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio de todas as potencialidades do ser humano (Ciavatta, 2009).

Não é possível pensar a formação de intelectuais e a organização de uma nova cultura sem que ela esteja atravessada e tecida pelas mediações realizadas pelos homens por meio do trabalho. A escola se

⁸⁰ As aproximações contidas nesta subseção a respeito da relação entre trabalho e educação embasam-se principalmente em educadores brasileiros da tradição marxista, que foram especialmente influenciados pelo pensamento do filósofo italiano Antonio Gramsci (1891-1937), tais como: Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Michelli Daros.

torna um instrumento de socialização do conhecimento produzido pela humanidade (que é produzido a partir do trabalho): não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens* (Gramsci, 2001 *apud* Daros, 2023, p. 65).

Nesse sentido, de acordo com Daros (2023) a construção de uma escola em que existe a preocupação com a relação unitária e dialética entre teoria e prática não prescinde do trabalho, já que

O trabalho, compreendido para além da produção da riqueza material, como atividade criadora da humanidade, é seminal para toda a formação humana, ou seja, a educação, a escola, a cultura e a direção da sociedade, para Gramsci, partem do trabalho (Daros, 2023, p. 66).

A proposta de uma 'escola unitária', nesse sentido, responde à preocupação de Gramsci no espaço-tempo histórico vivido por ele no que diz respeito à proliferação de escolas técnicas nas sociedades industriais, que predeterminavam os destinos dos sujeitos e afetavam a formação de intelectuais orgânicos das classes e grupos subalternos. Desse modo, a escola defendida por Gramsci é 'formativa, humanista e desinteressada', uma escola única capaz de formar homens e mulheres que possam pensar, estudar, dirigir ou controlar quem dirige (Daros, 2023). "Para Gramsci (2011), o traço democrático das escolas está medularmente relacionado ao fato de que elas possam não apenas formar cidadãos e operários qualificados, mas também dirigentes, governantes" (Daros, 2023, p. 71).

No contexto brasileiro, segundo Ciavatta (2009), pesquisadores e educadores da área do trabalho e educação - dentre os quais ela se inclui, e que tiveram como uma de suas referências Gramsci - tiveram de enfrentar uma questão fundamental nas discussões e propostas para a educação na Constituição Federal de 1988: "*se o trabalho pode ser alienante e embrutecedor, como pode ser princípio educativo, humanizador, de formação humana?*"

Do ponto de vista político-pedagógico, tanto a conceituação do trabalho como princípio educativo quanto a defesa da educação politécnica e da formação integrada, formulada por educadores brasileiros, pesquisadores da área trabalho e educação têm por base algumas fontes básicas teórico-conceituais. Em um primeiro momento, a vertente marxista e gramsciana (Marx, op. cit.; Gramsci, 1981; Manacorda, 1975 e 1990; Frigotto, 1985; Kuenzer, 1988; Machado, 1989; Saviani, 1989 e 1994; Nosella, 1992; Rodrigues, 1998) em um segundo, sem abrir mão da vertente gramsciana, a ontologia do ser

social desenvolvida por Lukács (1978 e 1979; Konder, 1980; Chasin, 1982; Ciavatta Franco, 1990; Antunes, 2000; Lessa, 1996). Gramsci (opcit.) propõe a escola unitária que se expressaria na unidade entre instrução e trabalho, na formação de homens capazes de produzir, mas também de serem dirigentes, governantes. Para isso, seria necessário tanto o conhecimento das leis da natureza como das humanidades e da ordem legal que regula a vida em sociedade. Opondo-se à concepção capitalista burguesa que tem por base a fragmentação do trabalho em funções especializadas e autônomas, Saviani (1989) defende a politecnicidade que 'postula que o trabalho desenvolva, numa unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. ... Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana, enquanto constituída pelo trabalho' (p. 15) (Ciavatta, 2009, p. 412).

Ao fazer esse breve resgate da apreensão do legado da tradição marxista por pesquisadores brasileiros do campo do trabalho e educação, a própria Ciavatta (2009) responde à questão então colocada a esse grupo, sobre como o trabalho pode ser princípio educativo diante da realidade do trabalho alienante: é que o trabalho não é necessariamente educativo, pois depende das condições de sua realização, dos fins a que se destina, de quem se apropria do produto do trabalho e do conhecimento que se gera.

A educação profissional no Brasil, cujo surgimento remonta ao ano de 1909, com a justificativa de atendimento aos "pobres e desvalidos da fortuna" (Decreto nº 7.566/1909), na esteira da *dualidade do ensino*, foi destinada historicamente à classe trabalhadora, com o intuito de qualificação para o exercício do trabalho, para a formação de técnicos de nível médio e para a contenção de acesso ao ensino superior. Mas ela também foi e é mediada pela luta de classes - por isso, pode (e deve) se vincular a um outro projeto de educação e de sociedade. Daros (2023) assinala que, em 2003, com a chegada do Partido dos Trabalhadores (PT) ao governo federal, "houve de certa maneira, no âmbito das políticas educacionais, uma tentativa de vazão às ideias progressistas do grupo de educadores comprometidos com a educação pública do país" (Daros, 2023, p. 73). Nesse contexto, a criação dos IFs em 2008 instaurou um novo modelo de educação profissional e tecnológica com inspirações teórico-filosóficas que realizam interlocuções com o legado gramsciano.

Ainda que não possamos indicar aproximações imediatas a respeito de alguns dos elementos presentes na concepção dos IFs e da EPT ao legado gramsciano que compõe as noções a respeito da escola unitária e do trabalho como princípio educativo, podemos, em certa

medida, notar o esforço inicial dos idealizadores da concepção de EPT dos IFs em não concebê-los apenas como formadores de mão de obra, ou seja, formadores de executores do trabalho abstrato. Há a preocupação com a formação para o trabalho, em seu sentido ontológico, com vistas a um resgate da relação educação-trabalho, visto como precursor de uma formação mais ampla dos estudantes dos IFs, que aparentemente revelaria uma potencial inflexão do curso e da marca social que historicamente tem identificado a trajetória da Educação Profissional no país (Daros, 2023, p. 75).

Cabe-nos aqui ressaltar o contexto sócio-histórico em que houve a emergência dos IFs. A tendência já exposta na tradição marxista referente ao estranhamento do trabalho encontra um ‘chão social’ mais evidente a partir da crise dos anos 1970⁸¹ e especialmente nas crises dos anos 2008-2009 – como expressões da crise estrutural do capital, responsável pela corrosão de sistemas de proteção social no mundo todo - cujas transformações societárias levaram a desdobramentos, tais como: ritmos estonteantes de corrosão do trabalho; destruição sem limites da natureza; segregação urbana e social; exacerbção do racismo, opressão de gênero; desprezo pela ciência (Antunes, 2020) – apenas para citar alguns, que identificamos em estreita relação com o nosso tema de estudo. Ou seja, entendemos que são determinações existentes na interface entre educação, trabalho e vida cotidiana, com rebatimentos nas trajetórias estudantis.

No contexto dessas transformações societárias vigentes, Kuenzer (2007) aponta que, em relação à educação brasileira, há o aumento da “inclusão”, mas com precarização dos processos educativos, resultando em mera oportunidade de certificação e não se assegurando nem acesso nem permanência. Ainda conforme a autora, a força de trabalho passa também a ter um caráter “flexível” para responder à acumulação. Dessa forma, importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade. Esta diz respeito à competência para aprender e para submeter-se ao novo, supondo subjetividades disciplinadas que lidem de forma adequada com a dinamicidade, com a instabilidade, com a fluidez.

⁸¹ A partir das transformações societárias iniciadas nos anos 1970, apreendemos a existência da tese do fim das classes sociais ou até mesmo o fim da “sociedade do trabalho”. Antunes (2005), por sua vez, refuta essa afirmativa, analisando que o que se registra são mutações ou metamorfoses no mundo do trabalho. Persiste a centralidade deste, apesar das mudanças nos processos de trabalho e de que a “classe que vive do trabalho” se constituir num conjunto bastante heteróclito. Dessa maneira, o autor, a partir do referencial marxista, utiliza a expressão “classe-que-vive-do-trabalho” para identificar a forma de ser da classe trabalhadora na atualidade, incluindo a totalidade daqueles que vendem sua força de trabalho.

Assim, há uma aparente disponibilização das oportunidades educacionais, por meio de múltiplas modalidades e diferentes naturezas, que se caracterizam por seu caráter desigual, que não asseguram domínio de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de competências cognitivas complexas vinculadas à autonomia intelectual, ética e estética (Kuenzer, 2007).

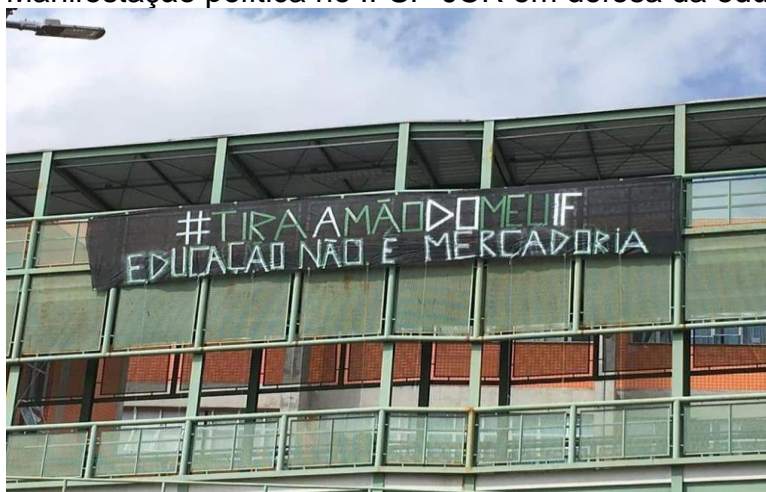
De acordo com Frigotto (2010), para a perspectiva clássica liberal ou neoliberal, a sociedade é constituída por “fatores”, sendo a educação, o trabalho e a tecnologia entendidos como tais. Nessa perspectiva, a educação e a formação humana são definidas pelas necessidades, demandas do processo de acumulação de capital sob as diversas formas históricas de sociabilidade que ele assume. Isto é, são reguladas e subordinadas pela esfera privada e para sua reprodução. Já na perspectiva histórica de análise, conforme já discutimos, o trabalho não se reduz a “fator”, mas é a forma mediante a qual o homem produz suas condições de existência. Do mesmo modo, a educação não é reduzida a “fator”, mas é concebida como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate das classes sociais. Nesse sentido, uma das disputas a ser enfrentada é para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade.

Frigotto (2010) ainda define qualificação humana como o desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano, capazes de ampliar a capacidade de trabalho – aqui entendido também em seu sentido ontológico. Dessa forma, está no plano dos direitos que não poderiam ser mercantilizados, sob pena de agressão à própria condição humana.

Contudo, no contexto neoliberal, as políticas sociais têm sido determinantes para o desenvolvimento de uma política econômica voltada para a rentabilidade econômica em detrimento dos avanços sociais (Boschetti, 2009). Nesse sentido, a educação tem sido vista e assumida como um novo ciclo de acumulação do capital. Certo é que a política social, inscrita na contradição entre capital e trabalho, atendendo às necessidades de ambos,

configura-se, no contexto da estagnação, como um terreno importante da luta de classes: da defesa de condições dignas de existência, face ao recrudescimento da ofensiva capitalista em termos do corte de recursos públicos para a reprodução da força de trabalho (Behring, 2009, p. 316).

Imagem 13 - Manifestação política no IFSP-JCR em defesa da educação pública



Fonte: Acervo pessoal (2018)

Importa-nos, por conseguinte, salientar alguns elementos da conjuntura brasileira do final dos anos 2010 e início dos anos 2020, sob a égide do capital financeiro e agravada pelo avanço da extrema direita e por ataques à frágil democracia brasileira, com consequentes perdas de conquistas sociais. Dentre as medidas governamentais adotadas, que impactaram diretamente o mundo do trabalho e a educação, podemos citar, dentre outras: a promulgação da Emenda Constitucional nº 95/2016, que congelou os gastos primários do governo federal por vinte anos, o que impossibilitou por exemplo a efetivação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024; a Lei nº 13467/2017 da Reforma Trabalhista, que, dentre outras alterações, modificou o sistema de relações de trabalho brasileiro, fragilizou a proteção coletiva pelas entidades sindicais e limitou a atuação da justiça trabalhista; e o que, nas palavras de Frigotto (2017), é uma verdadeira “interdição do futuro”: a Reforma do ensino médio, implementada através da Lei nº 14.945/2024, cujas consequências serão o não acesso à universidade daqueles que o conquistaram recentemente, bem como a interdição ao trabalho complexo à maioria dos jovens, que ficarão impossibilitados de deter os conhecimentos da ciência.

Não obstante, com a ascensão do governo de extrema direita de Jair Bolsonaro à presidência do país em 2019, e seu desprezo pela ciência, a série de medidas que foram tomadas pelo Ministério da Educação (MEC) acentuaram a histórica dualidade de ensino, dentre as quais: a não aprovação do orçamento público destinado à educação em sua integralidade; o reforço de um projeto educacional conservador, como por exemplo os programas de escola cívico-militar, o fortalecimento do movimento ‘escola sem partido’ e o debate sobre ‘ideologia de gênero’; a aceleração

de ações no sentido de ampliação do ensino à distância - em detrimento do presencial - em todos níveis escolares; a decisão pela manutenção do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) em tempos de pandemia da COVID-19, impactando nas ações de ampliação do acesso ao ensino superior.

Entendemos que não é o tempo cronológico que define um contexto sócio-histórico, mas sim os acontecimentos e fatos, produtos das relações sociais. Entretanto, nos anos 2020, identificamos que houve uma confluência na inauguração de um novo tempo cronológico - o início de uma década - e na ocorrência de alterações substantivas da realidade social.

Adentramos os anos 2020 com muitas incertezas no âmbito da vida social. Embora tenhamos a compreensão do movimento da realidade, que é dinâmico, e da destrutividade do capital, não imaginávamos o que estava por vir e que perduraria nos anos seguintes, com suas devastadoras consequências: a pandemia da COVID-19⁸², que no Brasil somou 34.822.227 casos confirmados e 688.080 mortes até outubro de 2022⁸³. A crise sanitária que se instaurou em pleno século XXI no mundo e, em especial no Brasil, somou-se a outras crises de ordem social, política e econômica, em inter-relação e que são agravadas e têm suas determinações mais amplas na própria crise do capital, quando vivenciamos suas formas mais destrutivas. De uma certa maneira, ela evidenciou e aumentou as desigualdades presentes nas relações sociais – condição de classe, gênero/sexo e raça/etnia.

Para Antunes (2020), a crise econômica somada à explosão da pandemia do coronavírus, compreendidas em sua inter-relação, gerou impactos e consequências profundas no mundo do trabalho, para a classe-que-vive-do-trabalho. As consequências de âmbito social são ainda mais perversas na situação brasileira, já que experienciamos historicamente formas intensas de exploração e de precarização do trabalho. O sociólogo do trabalho nos recorda, a partir da leitura de Karl Marx e de István Mészáros, que o capital opera como uma engrenagem econômica complexa e

⁸² Embora nossa pesquisa não se restrinja à análise das trajetórias de vida no contexto da pandemia, tampouco é possível desconsiderá-la. A pandemia da COVID-19 é uma questão relevante que marcou o tempo histórico de qualquer produção de conhecimento sobre a realidade social a partir da década de 2020, devido a seus rebatimentos na vida em sociedade. Assim, entendemos que ela constitui uma marca importante no nosso processo de pesquisa e nas trajetórias de vida das estudantes do IFSP-JCR.

⁸³ Notadamente esses dados são incompletos, devido às subnotificações de óbitos por COVID-19 no Brasil. Cf.: **PESQUISA estima pelo menos 18% de subnotificação de mortes por covid-19 no país**. Belo Horizonte: UFMG, 2022 Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/pesquisa-estima-pelo-menos-18-de-subnotificacao-de-mortes-por-covid-19-no-pais>. Acesso em: 14 out. 2024.

sem limites para sua expansão, que visa à produção de mais capital, sendo sua resultante uma acentuada destrutividade.

As alienações, as coisificações e os tantos estranhamentos, as devastações ambientais, as opressões de gênero, raça, etnia, sexos, todas essas aberrações – e tantas mais – estão sendo desencavadas dos porões mais abjetos, das catacumbas mais lúgubres e das cavernas mais ossificadas, que em alguns casos pareciam estar cerrados (Antunes, 2020, p. 8).

Nesse cenário, no que diz respeito ao mundo do trabalho, imperam:

Uberização do trabalho, distintos modos de ser da informalidade, precarização ilimitada, desemprego estrutural exacerbado, trabalhos intermitentes em proliferação, acidentes, assédios, mortes e suicídios: eis o mundo do trabalho que se expande e se desenvolve na era informacional, das plataformas digitais e dos aplicativos (Antunes, 2020, p. 11).

A pandemia foi global, mas seus impactos foram vivenciados de diferentes formas e em diferentes proporções, a depender das condições de inserção capitalista dos países, bem como das condições de vida da população. Para Harvey (2020 *apud* Antunes, 2020), com o qual concordamos, a COVID-19 exibiu todas as características de uma pandemia de classe, gênero e raça, ocultadas no discurso de ‘estamos juntos nesta guerra’. Antunes (2020) ressaltou, também, o tamanho dessa tragédia na periferia do sistema capitalista, à qual o Brasil faz parte, e apontou para o cenário de quantidade de mortos pela pandemia e de trabalhadores sem condições mínimas de sobrevivência, face ao caráter estrutural da superexploração e precarização do trabalho.

Com base na teoria marxista da dependência (TMD) tendo como referência Ruy Mauro Marini (2011), C. Souza (2023) analisa que as economias latino-americanas, por serem dependentes, têm a sua riqueza repartida entre as classes dominantes internas e externas, e isso implica extrair mais riquezas da classe trabalhadora no Continente, por meio de uma *superexploração* da força de trabalho.

Em outras palavras, implica relações de expropriação diretas e indiretas que colocam a remuneração (preço da mercadoria-trabalho na condição de alforria aparente) abaixo do valor necessário para a reprodução da força de trabalho (Souza, C., 2023, p. 20).

Para além dessa constatação, C. Souza (2023) identifica como fundante da dialética da dependência a racialização das relações sociais, constituída ao longo de todo o processo colonial escravista e em suas contradições fundamentais.

É um elemento organizador das relações de produção de mais-valia, à medida que a divisão social do trabalho, no capitalismo dependente, é largamente estruturada também a partir da hierarquização racial e étnica. Nesse sentido, negros e indígenas ocupam a larga franja marginal de expropriados que assume, sob a condição dependente da economia latino-americana, proporções exponenciais e sempre em crescimento, dada a dinâmica de permanente expulsão da força de trabalho do processo produtivo (Souza, C., 2023, p. 21).

Desse modo, na divisão social, sexual e racial do trabalho, os trabalhos mais precarizados e menos geradores de riqueza imediata ao capital são atribuídos aos negros e às mulheres - e em particular às mulheres negras, sobretudo no que diz respeito à reprodução social da força de trabalho em tempos de agudização da desproteção social.

Nesse contexto, cabe-nos aqui evidenciar alguns impactos na garantia do direito à educação, considerado direito humano e social, fruto das conquistas civilizatórias que datam do surgimento do Estado Moderno – educação pública, gratuita e de qualidade. Embora conheçamos seus muitos limites na ordem do capital, a compreendemos no bojo da emancipação política e no horizonte da emancipação humana.

Anteriormente à pandemia, em 2019, a Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílio (PNAD Contínua) identificou que a taxa de analfabetismo estava em 6,6% (ou 11 milhões de pessoas), sendo que, para pretos e pardos, a taxa era maior do que para brancos (8,9% e 3,6%, respectivamente). Ainda segundo essa pesquisa, 51,2% (ou 69,5 milhões) dos adultos não concluíram o ensino médio e 20,2% (ou 10,1 milhões) não completaram alguma das etapas da educação básica, seja por terem abandonado a escola, seja por nunca a terem frequentado. Desse total, 71,7% eram pretos ou pardos. Entre os jovens de 15 a 17 anos, a taxa de escolarização foi de 89,2%; e, no que diz respeito à evasão escolar, levando-se em consideração todo o quantitativo de jovens de 14 a 29 anos do País, equivalente a quase 50 milhões de pessoas, 20,2% não completaram o ensino médio (IBGE, 2019). O capitalismo pandêmico encontra, então, um terreno já desafiador no campo do direito à educação,

e as questões referentes ao acesso e à permanência escolar no Brasil se agudizam nesse contexto.

Em 2024 foram publicados os dados da PNAD Contínua do ano de 2022, no cenário considerado pós-pandêmico. Apesar da melhoria nos indicadores de acesso à educação, ainda há a permanência da desigualdade racial e a não universalização do acesso ao ensino médio. Conforme os dados da pesquisa, de 2019 a 2022, o único grupo etário que manteve trajetória de crescimento da frequência escolar foi o de 15 a 17 anos, passando de 89,0% para 92,2%, mas ainda distante da universalização. O acesso à creche das crianças de 0 a 3 anos manteve-se estável, estatisticamente, de 2019 a 2022 (de 35,5% para 36,0%), interrompendo a expansão na cobertura de oferta de ensino, para essa faixa etária, verificada no período anterior a 2019. Esse é um fator que impacta as mulheres, sobre as quais recaem o trabalho de reprodução social - observamos que o trabalho informal como cuidadora de crianças apareceu de forma recorrente nas trajetórias das estudantes do IFSP-JCR, mesmo as adolescentes. Para o grupo de 4 a 5 anos, que representa o início da obrigatoriedade do ensino na educação básica, houve queda de 1,2 ponto percentual na frequência escolar de 2019 a 2022, passando de 92,7% para 91,5%. Esses resultados indicam que a pandemia do novo coronavírus causou um retrocesso na garantia de acesso à escola, que não havia sido ainda revertido em 2022, mais de dois anos depois dos primeiros casos de COVID-19 no Brasil (IBGE, 2023).

Embora esses dados digam respeito à realidade da política educacional de forma geral (não particular da EPT), importa considerá-los a partir do entendimento de que os IFs são uma instituição educacional inserida na dinâmica da totalidade do sistema de ensino brasileiro. Assim, é possível compreender que as determinações de classe, raça/etnia e gênero/sexo incidem sobre a totalidade da vida social, o mundo do trabalho, bem como na política educacional. As/os estudantes que chegam aos IFs estão dando continuidade às suas trajetórias estudantis, já iniciadas em outros tempos-espços. Trajetórias essas de luta e de resistência em busca do acesso-permanência escolar com vistas à garantia do direito social e humano à educação. Reafirmamos, desse modo, a relação indissociável entre trabalho e educação e relembremos a constatação de Arroyo (2017): é necessário reconhecer as/os estudantes como trabalhadoras/es e é radical referenciar suas experiências de vida/trabalho na articulação de um projeto de educação que tenha no horizonte a democratização da educação e a emancipação humana.

2 TRAJETÓRIAS DE VIDA NA EDUCAÇÃO: ENTRE MEMÓRIA, RESISTÊNCIAS E INSURGÊNCIAS

Como valorização da minha identidade cultural, deixo claro que **a escrita deste memorial se dará de forma poética e com profunda resistência a uma estética do gênero textual acadêmico**, uma vez que, refletindo a minha trajetória, desejo que entendam que por muito tempo tentei me adequar ao que se impunha como ‘certo’. Por isso, a narrativa aqui presente é a da Luana que por tanto tempo neguei, mas que hoje entende o quão importante é o meu posicionamento enquanto educadora popular e minhas origens (Oliveira, 2022, p. 7, grifo nosso).

Neta do vaqueiro e de uma educadora, pertencente a uma família que tem em suas raízes a garra pela sobrevivência, **essa Luana, que hoje resiste para existir, vem de muita luta para sobreviver [...]** (Oliveira, 2022, p. 12, grifo nosso).

Ao nos aproximarmos da realidade das estudantes do IFSP-JCR, das trajetórias de vida que chegam à educação profissional e tecnológica, deparamos com histórias como a de Oliveira (2022), constituídas na materialidade da vida social, por lutas cotidianas, resistências e insurgências, inclusive no que diz respeito ao acesso-permanência escolar. Concordamos com Rodrigo Diniz (2021, p. 192) que “[...] as trajetórias são entrelaçadas pelos circuitos de poder, de dominação, exploração, segregação, mas também de estratégias de sobrevivência, de resistência, de organização e de luta”.

Para Francisco e Mayorga (2020), insurgência é um termo que tem sido utilizado de modo geral para descrever processos históricos que se apresentam como uma transgressão ao poder vigente. Contudo, as autoras evidenciam que é um termo em disputa - ora apropriado em seu sentido de movimento político de transformação, ora remetendo à ideia de uma tipificação criminosa (a exemplo do seu uso no campo jurídico). Convergimos, nesta pesquisa, com o entendimento do termo insurgência apontado por essas autoras em seus estudos sobre as trajetórias diaspóricas de universitárias haitianas no Brasil - evidenciando concepção de insurgência “*como uma dissidência ou transgressão de um estado de coisas que se propõe hegemônico, instituído*” (Francisco; Mayorga, 2020, p. 58, grifo nosso). Assim, compreendemos, por meio da leitura analítica dos memoriais das estudantes egressas - na epígrafe desta subseção ilustrada por Oliveira (2022), que *essas produções acadêmicas compõem*

um movimento de resistência e de insurgência, inserido em um contexto mais amplo de disputa de projetos educacionais e de sociedade⁸⁴.

Nesse sentido, valemo-nos das constatações de Arroyo (2023), ao referir-se às ‘*vidas re-existent*s’ que acessam a política educacional, as quais, segundo ele, tensionam a concepção única de humano e aprendem desde muito cedo a *re-existir* às desumanizações históricas. Para o educador,

[...] Contrapor-se a processos históricos estruturantes das relações inumanas de etnia, raça, gênero, classe é político, é pedagógico, é ético. É matriz de humanização. Resistir a estruturas e padrões históricos de poder que os têm desumanizado como regra na história confere a essas resistências coletivas radicalidades únicas da humanização. Com Paulo Freire, Fanon, Walter Benjamin⁸⁵ somos obrigados a reconhecer a radicalidade humanizadora das resistências como pedagogias dos coletivos resistentes. A desumanização mais radical de nossa história tem sido persistir em decretar esses coletivos com deficiência de humanidade, logo a resistência mais radical em nossa história tem sido a persistente re-existência afirmando-se humanos (Arroyo, 2023, p. 80).

Importa-nos considerar o que Frantz Fanon (2010 *apud* Faustino, 2021) nos apresenta em relação ao conceito de “interdição do reconhecimento”, fruto do colonialismo, em que o negro (o ‘*outro*’ - uma criação do branco, que se coloca como ‘universal’) tem sua humanidade negada.

Diante desse estranhamento (colonial), o Outro não se lhe aparece – embora continue sendo – como elemento constituinte do Eu (Sekye-Otu, 1999). Em consequência, a dimensão humano-genérica, historicamente presente em cada particularidade universal, aparece como própria apenas uma delas: o pretense senhor (branco). Por conseguinte, o europeu, em seu movimento antropofágico de descobrir-se sujeito da história em contraposição à natureza, ao dizer ‘o que é o humano’, com as mãos cheias de sangue e a consciência turva pelo véu do racismo (Du Bois, 1999), consegue apenas descrever a si mesmo, excluindo como menos ou não humano qualquer outro que não lhe pareça ele próprio (Faustino, 2021, p. 465).

⁸⁴ Vale destacar que também identificamos nas narrativas orais as lutas, resistências e insurgências que permeiam as trajetórias das estudantes entrevistadas. Contudo, nesta parte da tese o enfoque será na discussão dessas categorias a partir do memorial de formação. No decorrer deste trabalho, os traços de lutas, resistências e insurgências, por constituírem as trajetórias de vida das estudantes, serão abordados, enriquecidos pelos depoimentos que colhemos nas narrativas orais e em relação a outras categorias analíticas apreendidas na pesquisa.

⁸⁵ Walter Benjamin (1940 *apud* Löwy, 2011), a partir da compreensão de que a história ‘oficial’/universal tem sido contada pela classe dominante, reivindica que a história deve ser ‘*escovada a contrapelo*’, ou seja, concebida a partir do ponto de vista dos ‘vencidos’ (na luta de classes).

Nesse sentido, Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2018) afirmam que a partir do eurocentrismo originou-se uma ideia de *universalismo abstrato*, que marca de forma decisiva a produção do conhecimento, bem como outros âmbitos da vida: economia, política, estética, subjetividade, relação com a natureza, etc. O denominado universalismo abstrato é um tipo de particularismo - disfarçado de 'universal' - "que se estabelece como hegemônico e se apresenta como desincorporado, desinteressado e sem pertencimento a qualquer localização geopolítica" (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2018, p. 13)⁸⁶.

No Brasil, a burguesia de matriz colonial, dependente do Estado e que se desenvolve a partir de interesses alheios/externos, devido à inserção periférica/dependente do país no capitalismo mundial, responsabiliza os "segmentos não-brancos oprimidos e discriminados, e o negro em particular", pela "inferioridade social, econômica e cultural" (Moura, 1988, p. 65 *apud* Faustino, 2020). Isso ajuda a explicar por que no nosso país a educação – mesmo em sua versão institucionalizada como a conhecemos - nunca foi concebida como um direito social de fato universal. Também nos auxilia na compreensão das problemáticas que permeiam o acesso-permanência escolar em suas determinações de classe e raça/etnia.

De acordo com Arroyo (2023), desde as origens a história da educação colonial, imperial, republicana e 'democrática' carrega as dicotomias '*humanos/in-humanos*', o que, para o autor, consiste em uma função histórica classificatória, hierárquica, seletiva e segregadora, segundo a qual coletivos merecem ou não o reconhecimento como humanos. E, ainda segundo o educador, a catequese e a educação jesuítica política-colonizadora legitimaram decretar os povos originários e os povos escravizados negros como '*deficientes em humanidade*'. O paradigma colonial, persistente no império, na república, nas relações capitalistas, inferiorizou como não humanos os escravizados, trabalhadores, mulheres, infâncias, quilombolas, camponeses, ribeirinhos, os das florestas e das periferias urbanas. Esse paradigma -

⁸⁶ Cabe evidenciar que, contra o universalismo abstrato, tem-se a noção de um universalismo concreto, apresentado por Aimé Césaire na década de 1950, em sua carta de demissão ao Partido Comunista Francês, na qual ele escreve que se recusa ao confinamento e a um particularismo estreito, mas também não pretende se perder num universalismo desincorporado, e acrescenta que sua ideia de universal é o da coexistência de todas as particulares. Nesse sentido, o universalismo concreto supõe um projeto político cujas relações e diálogos sejam horizontais entre as diversas particularidades (Césaire, 1956 *apud* Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2018).

hegemônico - persiste na história da política educacional, manifestando-se em sua estrutura dual de ensino (Arroyo, 2023).

Em consonância com as constatações de Arroyo (2023), identificamos no pensamento de Sueli Carneiro (2023) a referência ao conceito de *epistemicídio*, no debate feito por ela sobre ‘a construção do *Outro* como *não ser*’. Para a filósofa, o epistemicídio, entendido como anulação e desqualificação do conhecimento dos povos dominados, e que implica um processo persistente de produção da ‘indigência cultural’⁸⁷, teve sua primeira expressão na sociedade brasileira durante a intervenção da Igreja católica, que não mediu esforços para suprimir, condenar, censurar e controlar o conhecimento da população negra por um longo período na nossa história.

A autora, assim como Arroyo (2023), sublinha a persistência do paradigma colonial, mesmo com a emergência da República, quando influxos do racismo científico permaneceram presentes em pensadores nacionais. “Na condição de libertos indesejáveis como cidadãos, os negros passam a estar sujeitos a procedimentos educacionais de contenção, exclusão e assimilação” (Carneiro, 2023, p. 105).

Nesse sentido,

Sendo um processo persistente de produção da inferioridade intelectual ou da negação da possibilidade de realizar as capacidades intelectuais, o epistemicídio se efetiva, sobre seres humanos instituídos como diferentes e inferiores racialmente, como uma tecnologia que integra o dispositivo de racialidade e que visa o controle de mentes e corações (Carneiro, 2023, p. 97).

Desse modo, compreendemos que as ‘*relações inumanas*’ e as ‘*desumanizações históricas*’, nos termos que emprestamos de Arroyo (2023), bem como a ‘*construção do Outro como não ser*’, nas palavras de Carneiro (2023), constituem uma negação das objetivações humanas do ser social. Ademais, para Arroyo (2023), decretar os ‘*outros*’ tem empobrecido a função da educação e de seus profissionais, reduzida a suprir carências e a incluí-los no humano ‘*único*’. Essas

⁸⁷ Para Carneiro (2023, p. 97) a produção da indigência cultural dá-se “pela negação ao acesso à educação, sobretudo a de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e pelo rebaixamento da sua capacidade cognitiva; pela carência material e/ou pelo comprometimento da sua autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo [...]”. Produção essa que, na nossa compreensão, relaciona-se intrinsecamente à problemática do acesso-permanência escolar na sociedade brasileira.

desumanizações têm um caráter classista, racista, etnicista, sexista, e, frente a elas, os coletivos resistentes reafirmam suas humanidades, saberes, valores, culturas, identidades coletivas. Nesse sentido, entendemos que resistir na sociabilidade do capital *não se resume à sobrevivência*, mas à *vivência*, que implica re-existir, (re)afirmando sua humanidade. Ou seja, não diz respeito somente às condições de vida, mas também aos modos de vida.

Assim, Oliveira (2022), uma jovem piauiense, estudante egressa do IFSP-JCR, movimenta-se na *resistência*, *insurgência* e *re-existência*, ao reivindicar sua identidade cultural e a linguagem poética na escrita do seu memorial de formação. Ela utiliza o termo resistência e suas variações em alguns momentos da escrita, especialmente ao narrar sua trajetória escolar: “*Só resisti porque nasci no pé da serra*”, subtítulo 3.1 do TCC (Oliveira, 2022, p. 36), em uma referência a Luiz Gonzaga na canção ‘No meu pé de serra’ (1945) e em que encontramos ressonância na música ‘Avoante’, de Flávio José (2006, grifo nosso), cuja letra diz: “ [...] *Só resisti porque nasci num pé de serra / E quem vem da minha terra, resistência é profissão / E nordestino é madeira de dar em doido / Que a vida enverga e não consegue quebrar, não / **Sobrevivi, estou aqui contando a história** [...]”.*

Para definir resistência, Oliveira (2022) elege a ‘linha de embira’ como símbolo:

A linha de embira é feita a partir da palha do tucunzeiro, é um processo de descamar espinhos da palha, chegando na folha, e limpa até virar uma trança com várias envoltas para ser linha de Embira, linha essa que constrói nossas redes de dormida e **com tanta força que essa linha tem, no fim do processo vira símbolo de resistência** [epígrafe de autoria própria da estudante - item 2.2 “Ainda pelejando na formação superior”] (Oliveira, 2022, p. 23, grifo nosso).

Nesse sentido, com Oliveira (2022) nos aproximamos do conceito de resistência a partir da referência a um dos elementos que compõem a rede de dormir - esta que é uma criação humana, que responde às necessidades sociais de descanso e proteção, sendo costume comum da população brasileira, em especial a nordestina, e cuja origem remonta aos povos originários. Na constituição da rede, descrita pela autora, a linha de embira representa a força e, por isso, a resistência. Dessa maneira, podemos afirmar que, nesse processo, a rede - constituída pela resistência/força - serve não somente para o embalo do corpo, mas também para o embalo de sonhos, de projetos, de insurgências e de re-existências.

Mascarenhas (2022) também identifica a resistência em sua trajetória acadêmica, destacando-a para além de uma experiência individual/singular, mas também coletiva: “[...] sou movimento, e me torno resistência ainda no meu processo de formação, me mobilizo junto às minhas [colegas do curso] para manter vivas nossas vontades de ser docentes que gostaríamos de ter tido desde a infância” (p.38). Desse modo, constatamos que o próprio acesso-permanência no IF se insere nas trajetórias de luta e resistência dessas mulheres, evidenciando o caráter coletivo dessa luta.

[...] o rapper Emicida (2019) me fez lembrar que mesmo que pareça não ter saída, é quando devemos continuar, porque talvez seja esse o plano, nos fazer acreditar que não há amanhã, quando na verdade, o amanhã se constrói no hoje, e se nesses dois últimos anos eu ‘morri’ [em referência ao período pandêmico e o consequente ensino remoto], seguir o luto em verbo é a única forma de continuar.

‘Aí, maloqueiro, aí, maloqueira
 Levanta essa cabeça
 Enxuga essas lágrimas, certo?
 Respira fundo e volta pro ringue
 Cê vai sair dessa prisão
 Cê vai atrás desse diploma
 Com a fúria da beleza do Sol, entendeu?
 Faz isso por nós
 Faz essa por nós
 Te vejo no pódio’ (Mascarenhas, 2022, p. 35).

A estudante acima citada, conforme podemos observar, assim como Oliveira (2022), faz referência à arte/música ao falar sobre seu movimento de luta e resistência no âmbito do espaço educacional no IFSP-JCR. Nesse caso, ela, nascida na periferia paulistana, autodeclarada uma mulher negra, identifica-se com o *rapper* Emicida:

[...] Assim como o professor Freire, outro nome que me traz reflexão sobre o que a luta por uma educação transformadora é capaz de fazer é o rapper Emicida. [...]

Além da música, Emicida se comunica comigo muito fortemente quando lança o documentário AmarElo - É tudo pra ontem (2020), no momento que passávamos pelo isolamento social por conta da Pandemia da COVID-19. **Além da reflexão, a identificação principalmente com a revolta presente em suas letras, me faz sentir não só acolhida, mas principalmente quando ele diz que entende sua missão de devolver ao povo preto a ‘alma’ e a voz que foi negada por tanto tempo por meio da música. Pois bem, posso dizer que Emicida me dá a força para encontrar a minha voz e alma na escrita deste memorial, e que em vários momentos que a teoria na sala de aula não conseguiu atender a questões**

incômodas, que a ‘síndrome de impostora’⁸⁸ me fez duvidar da minha forma de agir e pensar a minha prática docente e a minha própria capacidade intelectual, sua ‘aula da rua’ em forma de rima e melodia me fizeram não só acreditar no meu sonho, como esperar (Mascarenhas, 2022, p. 8, grifo nosso).

Compreendemos a arte, a partir dos fundamentos ontológicos do trabalho e da educação, enquanto uma necessidade social, que amplia os sentidos humanos e cumpre funções - como sinalizado por Mascarenhas (2022) - *de reflexão, de acolhimento, de resistência e de pertencimento*. Ademais, ela também pode ser entendida como um processo educativo não formal - ‘a aula da rua’, na concepção de uma educação de caráter emancipatório, que potencializa as capacidades humano-genéricas.

O rap e o hip hop passaram a existir como suporte teórico-prático e emocional na minha formação. Em diversos momentos em que a teoria encontrada nos livros, artigos e discussões precisaram ser mais do que subjetividade na prática, o rap e o hip hop trouxeram reflexões para se pensar a sociedade que é retratada em suas letras, e o fato de ter o desejo de devolver de onde venho, tudo aquilo que conquistei. Cada letra de hip hop e rap mencionada neste memorial, será seu ponto de partida para as discussões que virão a seguir, ou complementar as autoras e os autores escolhidos para construção do embasamento teórico, trazendo consigo a bagagem que a educação não formal tem para com a minha formação como pessoa e não apenas profissional (Mascarenhas, 2022, p. 10).

Recordamos, a partir do relato de Mascarenhas (2022), que Feltran (2016), ao relatar sua experiência como pesquisador etnográfico na periferia paulistana no início dos anos 2000, observou que ‘Os Racionais MC’, por meio da música ‘*A fórmula mágica da paz (1997)*’, já haviam interpretado as mudanças sociais em curso naquele espaço, enquanto o universo acadêmico ainda não tinha chegado a algumas

⁸⁸ Sem a intenção de comprometer o fluxo do texto, mas entendendo que não é possível deixar de problematizar a ‘síndrome de impostora’, referida por Mascarenhas (2022), pretendemos nesta nota de rodapé fazer uma breve reflexão sobre essa ideia/conceito. Houve uma certa popularização do termo ‘síndrome de impostora’, entendido como uma condição psicológica que faz com que pessoas vejam a si mesmas com uma inferioridade ilusória, percebendo-se como ‘desqualificadas’ e subestimando as próprias habilidades. Vimos refletindo que, embora a percepção dessa condição auxilie as pessoas a entenderem que de fato elas não são ‘impostoras’, tratar a questão essencialmente por meio desse ‘diagnóstico’ tende a individualizar o problema, despolitizar o debate e mascarar as determinações sociais de classe, de raça, de gênero, de território, dentre outros, que atravessam a questão. Além do mais, desresponsabilizam as instituições - como a escola/universidade - que reproduzem as desigualdades e opressões presentes na vida social. Cf.: BUENO, A. ‘**Será que sou uma fraude?**’ Conheça a síndrome do impostor. Belo Horizonte: UFMG, 2019. Disponível em: <https://www.medicina.ufmg.br/sera-que-sou-uma-fraude-conheca-a-sindrome-do-impostor/> . Acesso em: 13 dez. 2024.

conclusões sobre o tema da violência urbana e sobre como enfrentá-la (tema sobre o qual o pesquisador se debruçou). Legitimar o conhecimento produzido além muros da academia, a partir sobretudo da experiência dos sujeitos, tem radicalidade humana, ética e é fidedigno ao processo de desvendamento da realidade social.

Observamos que o recurso às expressões artísticas da poesia, da música e da literatura foram recorrentes nos memoriais de formação analisados (e também foi essencial para nós, na escrita desta tese). Em tempos de agudização de '*relações inumanas*', constatamos que a arte é necessária, é dimensão humanizadora e serve tanto à sobrevivência quanto à vivência, sobretudo nos espaços acadêmicos.

Audre Lorde (2019), em um texto direcionado às mulheres não europeias, desperta-nos para uma reflexão e constatação: '*poesia não é um luxo*'. Ao contrário, para as mulheres

ela é uma necessidade vital de nossa existência. Ela forma a qualidade da luz dentro da qual predizemos nossas esperanças e sonhos em direção à sobrevivência e mudança, primeiro como linguagem, depois como ideia, e então em ação mais tangível. É da poesia que nos valem para nomear o que ainda não tem nome, e que só então pode ser pensado. Os horizontes mais longínquos das nossas esperanças e dos nossos medos são pavimentados pelos nossos poemas, esculpidos nas rochas que são nossas experiências diárias (Lorde, 2019, p. 37).

Nesse sentido, evocamos a radicalidade da poesia, extensiva para o contar e o escrever a própria história, no seio de movimentos de resistência e de insurgência, inclusive - e sobretudo - em contextos acadêmicos, no tempo histórico em que jovens da classe trabalhadora, em suas determinações de gênero/sexo e raça/etnia, têm ampliado o acesso às instituições federais de ensino. Poesia aqui entendida "como destilação reveladora da experiência, não do estéril jogo de palavras que, tão frequentemente e de modo distorcido, os patriarcas brancos chamam de poesia" (Lorde, 2019, p. 37).

As narrativas enredadas em poesia, tecidas a partir da experiência de vida, revelaram-se como uma materialização da memória, e, embora elas tenham partido da singularidade de algumas mulheres, têm uma dimensão particular e coletiva/universal. Feitas essas considerações iniciais, nos aproximamos da compreensão de que, no processo de *resistir*, *insurgir* e *re-existir*, lembrar é uma ação importante - aliás, uma necessidade vital -, que faz referência ao próprio ser

humano em suas capacidades humano-genéricas. E, por isso, a memória social, apesar de conter traços constituintes de dor, em contextos de exploração e de opressões na sociabilidade do capital, também pode valer-se da linguagem poética⁸⁹ - o que constatamos na escrita dos memoriais de formação. Assim como a poesia, entendemos que rememorar ‘*não é um luxo*’.

2.1 Rememorar ‘*não é um luxo*’: “*fragmentos revisitados para arrumar a bagagem de vida*”

Quando eu era pequena, não entendia o choro solto da minha mãe ao assistir a um filme, ouvir uma música ou ler um livro. O que eu não sabia é que minha mãe não chorava pelas coisas visíveis. Ela chorava pela eternidade que vivia dentro dela e que eu, na minha meninice, era incapaz de compreender. O tempo passou e hoje me emociono diante das mesmas coisas, tocada por pequenos milagres do cotidiano. **É que a memória é contrária ao tempo. Enquanto o tempo leva a vida embora como vento, a memória traz de volta o que realmente importa, eternizando momentos [...]** (Simões, 2024, p. 15, grifo nosso).

Fabiola Simões (2024) nos brinda com essa reflexão sobre a memória, e talvez não haja uma melhor maneira para nos aproximarmos dessa categoria, num primeiro momento e como fazemos, senão por meio da linguagem poética. Como já dissemos na Seção I, compreendemos a poesia como uma costura de narrativa(s). Na subseção anterior, a definimos como uma necessidade vital, atrelada à experiência social. Na origem (etimologia) da palavra, tem-se a ideia de ‘criação’. Isso nos remete à própria dimensão do trabalho em seu sentido ontológico e às objetivações humanas.

Poesia que foi reivindicada pela estudante Oliveira (2022) como linguagem do seu memorial, conforme epígrafe do item anterior, e que tem o potencial de unir sensibilidade e força, em contextos de precarização da vida.

[...] escrevo esse memorial como um atravessamento e entrelaçamento de memórias sensíveis e dolorosas, **fragmentos**

⁸⁹ Para a educadora Neves (2024), a poesia é uma forma de escrita, um estado de comunicação, capaz de nos aproximar da ética; e a nossa relação com a poesia pode ser de recusa/envolvimento, tristeza/alegria, desassossego/encantamento. E, nesse sentido, a linguagem poética “é brincar com as palavras e deixá-las penetrar a alma humana a ponto de ressignificar nosso estado, nossa existência, nossa incompletude” (Neves, 2024, p. 51). Ou ainda: “Considerando a linguagem poética como viabilizadora do protagonismo dos sujeitos; linguagem que deflagra potencialidades; que humaniza; e que oportuniza a beleza do transformar-se, a mesma se mostra como linguagem essencial [...]” (*Ibidem*, p. 53).

revisitados várias vezes para arrumar minha mala, como bagagem de vida [...] (Oliveira, 2022, p. 6, grifo nosso).

No conjunto da obra de Walter Benjamin (Rosa, 2019), é possível apreender a distinção que ele faz entre *vivência* e *experiência*, sendo que a primeira diz respeito ao acontecimento vivido pelo indivíduo privado, isolado, sendo algo temporal/datado; ao passo que a experiência é o acontecimento rememorado, conhecimento que se acumula, prolonga, desdobra, que sedimenta com o tempo. E, nesse sentido,

Para Benjamin, ao rememorar suas histórias, vivências, os sujeitos podem transformar suas narrativas em experiências de vida, porque **as memórias compartilhadas por meio das narrativas possibilitam, àqueles/as que narram, realizar um trabalho sobre si mesmo e sobre suas relações sociais** (Rosa, 2019, p. 134, grifo nosso).

Ao tentar organizar um memorial e relembrar acontecimentos de meu passado até a conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia, **pude perceber o quanto caminhei até aqui e como minha história influenciou no que sou hoje** (Pereira, 2022, p. 16, grifo nosso).

Dessa maneira, a noção apresentada por Oliveira (2022) sobre '*arrumar a mala, como bagagem de vida*', bem como a constatação acima da estudante Pereira (2022) a respeito da relação entre a memória e a reconstituição da sua trajetória, conectam-se com a experiência de vida, nos termos colocados no pensamento benjaminiano. Acrescentamos a isso a afirmação de Rosa (2019), de que a memória, além de um fenômeno individual, é, sobretudo, social, resultante das relações sociais estabelecidas entre os sujeitos sociais. Dessa maneira, a experiência de vida é uma experiência social.

Para Ecléa Bosi (2003, p. 31):

A memória opera com grande liberdade escolhendo acontecimentos no espaço e no tempo, não arbitrariamente mas porque se relacionam através de índices comuns. São configurações mais intensas quando sobre elas incide o brilho de um significado coletivo [...].

A estudante Santana (2021) ressalta esse movimento da memória - '*balancê*' no espaço-tempo - e a dificuldade que isso impõe para o contar/narrar a história. Para tanto, ela se remete à literatura de Guimarães Rosa, em '*Grande Sertão: Veredas*':

Contar é muito dificultoso. Não pelos anos que já se passaram. Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas de fazer balancê, de se remexerem dos lugares. A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos; uns com outros acho que nem se misturam [...]. Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo coisas de rasa importância. Tem horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que outras de recente data [...] (Alves, 2003, p. 139 *apud* Santana, 2021, p. 5).

Cabe nesse momento também sublinhar que a memória se relaciona com o tempo presente, sendo este seu ponto de partida. Ou seja, na memória há uma relação entre o presente - que é quando se narra - e o passado - ao qual ela se refere. Desse modo, os acontecimentos narrados pelas estudantes do IFSP-JCR tiveram relação com o espaço-tempo histórico vivido por elas na escrita de seus memoriais, durante sua formação acadêmica, nos idos dos anos 2020.

Os memoriais que analisamos foram escritos por cinco estudantes nascidas nas décadas de 1970 (duas delas) e 1990 (três delas), sendo que a substância das suas lembranças, de modo geral, foi desde os anos 1970 até os anos 2022⁹⁰. Todas são moradoras da região vale-paraibana, sendo que quatro residem em Jacareí-SP. Um traço marcante, identificado em quatro delas, foi o movimento migratório. Três se autodeclaram negras em seus memoriais, uma se autodeclara branca, enquanto uma não menciona essa questão. As lembranças narradas em seus TCCs voltaram-se sobretudo para a experiência escolar/acadêmica e do mundo do trabalho, mas elas também trazem à tona a memória familiar e pública de acontecimentos vividos.

Cabe considerar que as trajetórias, embora únicas e particulares, relacionam-se na interlocução com as estruturas, os processos e as relações sociais do tempo e espaço em que se encontram. São saturadas de mediações políticas, culturais, econômicas, étnico-raciais, de gênero e classe que se relacionam e dialetizam. Também revelam memórias, experiências, sentidos, como os sujeitos vivenciam e significam acontecimentos, práticas sociais e históricas que atravessam ou são submetidos. São saturadas de experiências que se acumulam, prolongam, desdobram-se e sedimentam-se no tempo e no espaço (Diniz, 2021, p. 191).

Marilena Chauí (1979, p. xx), ao apresentar a obra '*Memória e Sociedade: lembranças de velhos*' de Ecléa Bosi, denomina o resgate e a narração de lembranças como '*trabalhos da memória*', a partir da reflexão de que os sujeitos, ao rememorarem,

⁹⁰ Lembramos que 2022 foi o ano que inaugurou o período pós-pandemia da COVID-19, marcado no contexto educacional pelo retorno presencial das atividades acadêmicas.

produzem, já que lembrar não é reviver, mas *re-fazer* - “é reflexão, compreensão do agora a partir do outrora; é sentimento, reparação do feito e do ido, não sua mera repetição [...]”. E ainda:

[...] Uma lembrança é um diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito. Sem o trabalho da reflexão e da localização, ela seria uma imagem fugidia. O sentimento também precisa acompanhá-la para que ela não seja uma repetição do estado antigo, mas uma reparação [...] (Chauí, 1979, p. xxi).

Entendemos, assim, que rememorar é criar: está relacionado ao trabalho no sentido ontológico e, dessa forma, potencializa o ser humano. E se até aqui caminhamos para o entendimento, então, de que ‘*rememorar não é luxo*’, cabe-nos indagar sobre as dificuldades que enfrentamos na sociabilidade capitalista para fazê-lo, uma ação que necessita de tempo e que é trabalho.

Chauí (1979) reflete, a partir do diálogo com a produção de Ecléa Bosi, sobre os impactos que a sociedade capitalista provocou/provoca sobre a memória, com sua destrutibilidade, impedindo os caminhos da lembrança, arrancando marcos e apagando rastros. E ainda

A sociedade industrial multiplica horas mortas que apenas suportamos: são os tempos vazios das filas, dos bancos, da burocracia, preenchimento de formulários [...]. Como alguns percursos obrigatórios na cidade, que nos trazem acúmulo de signos de mera informação no melhor dos casos; tais percursos sem significação biográfica, são cada vez mais invasivos. [...] (Bosi, 2003, p. 24).

Na sociedade capitalista, o nosso tempo de vida é espoliado. As reflexões de Marilena Chauí e Ecléa Bosi, iniciadas no século passado, são ainda atuais. Embora alguém possa problematizar, por exemplo, que com o atual estágio da tecnologia da informação e da comunicação não precisaríamos mais enfrentar as filas de bancos (o que, diga-se de passagem, ainda não é uma realidade), há estudos que evidenciam o quanto o ‘*capitalismo de plataforma*’ tem precarizado ainda mais as condições de vida da classe trabalhadora⁹¹.

Fontes (2017) pontua que um tempo ‘livre’ pode ser o tempo da criação, da cultura, da arte, dos afetos. Contudo, na sociedade capitalista, os seres sociais têm a

⁹¹ A exemplo dos estudos que têm sido realizados pelo sociólogo do trabalho Ricardo Antunes. Cf. Antunes, R. (org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

necessidade fundamental de assegurar sua sobrevivência a cada dia, seja por meio de um emprego ou mesmo da venda da sua força de trabalho sob quaisquer condições. Dessa maneira, “o tempo deixa de ser o compasso da vida para tornar-se a medida social da produção do valor (‘tempo é dinheiro’) [...]” (Fontes, 2017, p. 410). Assim, a vida se resume cada vez mais ao tempo da venda da força de trabalho, com o agravante da corrosão das já deficitárias políticas sociais que atuam na reprodução social - o que inclui a educação - e aqui estendemos a reflexão para o trabalho de reprodução da vida/cuidados.

Nesse contexto, segundo Fontes (2017), o tempo em que não se vende a força de trabalho não é de fato ‘livre’, já que é apenas suficiente para garantia do retorno ao trabalho, além de que

[...] os que não conseguem vender sua capacidade criativa sequer podem suprir suas necessidades. [...] Esta é uma sociedade que produz recorrentemente crises, pelo fosso entre necessidades sempre renovadas por novas mercadorias e a impossibilidade concreta da satisfação sequer das necessidades essenciais pela grande maioria. A abundância se torna o seu contrário, a criação de lixo inútil, a pura devastação sem sentido, enquanto a população segue com seu tempo espoliado. [...] (Fontes, 2017, p. 411).

Não bastasse a dureza dessa realidade que atravessa nossas vidas, há uma tendência generalizada, operada pela hegemonia dominante do capital, para fazermos uso do nosso escasso tempo ‘livre’ e da nossa capacidade criadora em atividades alienadas e embrutecedoras. Exemplos não faltam: as mídias, as redes sociais, os trânsitos nas cidades...

Sobre esse assunto, Antonio Candido (Assufrgs, 2016) nos alertou:

[...] Tempo não é dinheiro. Tempo é o tecido da nossa vida, é esse minuto que está passando. Daqui a 10 minutos eu estou mais velho, daqui a 20 minutos eu estou mais próximo da morte. Portanto, eu tenho direito a esse tempo; esse tempo pertence a meus afetos, é para amar a mulher que escolhi, para ser amado por ela. Para conviver com meus amigos, para ler Machado de Assis: isso é o tempo. E justamente a luta pela instrução do trabalhador é a luta pela conquista do tempo como universo de realização própria. A luta pela justiça social começa por uma reivindicação do tempo: ‘eu quero aproveitar o meu tempo de forma que eu me humanize’.

Isso posto, chegamos à compreensão de que recordar - que exige tempo e é trabalho em sentido ontológico - também é um ato político. Nesse cenário, reafirmar

que *'rememorar não é um luxo'* é também lutar e resistir contra a alienação e a espoliação do nosso tempo, para que *'o tempo não leve a vida como vento'*.

Retomando, então, o texto de Fabíola Simões (2024), que compõe a epígrafe desta subseção, e sua reflexão sobre tempo e memória, vemos algo crucial a observar: as suas personagens (que são da vida real) - ela e a mãe - são mulheres; e memória e tempo ganham novos contornos e significados para nós, mulheres. Vejamos o relato da jovem Oliveira (2022), ao narrar suas lembranças escolares antes do ingresso no IFSP-JCR, quando cursava a educação básica, no estado do Piauí:

Dessa forma, como parte desse itinerário narrativo, trago o meu deslocamento da zona rural até a escola urbana para cursar o antigo ginásio, foi neste momento em que me desloco para a cidade de Nossa Senhora de Nazaré para estudar na sede do município na escola Mariinha Andrade e Silva.

O deslocamento até a cidade era realizado de bicicleta ou 'pau de arara'. De bicicleta, a duração do trajeto até a chegada no ponto de ônibus era de aproximadamente 1 hora, e a outra parte do trajeto era realizada em um veículo totalmente despedaçado e sem condições de nos sentarmos nas poltronas, numa estrada revestida de uma pedra vermelha que tem o nome de piçarra, que produzia uma poeira que nos deixava todos sujos ao chegar na cidade. Às vezes até parávamos no açude para tomar banho e desse modo não sofríamos a zombaria dos colegas. Outro meio de transporte utilizado era o 'pau de arara', o tal caminhão sem grades onde as pessoas se sentavam amarradas em uma corda.

Era uma rotina exaustiva chegar à cidade para estudar em uma escola com uma diversidade de alunos advindos de toda a região, rural e urbana, para serem atendidos por professores e professoras que trabalhavam em salas de aulas que eram divididas por séries. [...]

A escola não era climatizada e, às vezes, a água de beber acabava no meio do caminho, então bebíamos a água do açude caso ele estivesse cheio, e que muitas vezes nos servia também para banho e refrescar nosso calor. **Havia também mulheres que não tinham água encanada e muito menos tratada, mas que carregavam na cabeça baldes cheios de água de um poço com sapos e bichos. Elas nos ofereciam a água para nos ajudar de alguma forma a matar a sede; o sabor da água era horrível, mas a gentileza das senhoras era formidável.**

Preciso falar sobre essa rede de apoio aos estudantes, pois as dificuldades eram amenizadas por essa rede de apoio que atuava com muita dificuldade mas sempre com esperança; eram pessoas boas que nos alimentavam e matavam a nossa sede, **mulheres que não tiveram oportunidades de terminar o estudo formal escolar mas, sempre estavam ali, 'molhando a boca' dos estudantes que por ali passavam** (Oliveira, 2022, p. 12, grifo nosso).

Esse relato tão rico em detalhes - e que nos transporta para uma cena cotidiana dos *'caminhos de peleja'*, como Oliveira (2022) denomina seus *'itinerários até a escola'*

- assemelha-se a um diário escrito em tempo real, embora a narrativa parta da memória não tão recente da estudante. São lembranças que evidenciam, dentre outros elementos da vida cotidiana, a espoliação do tempo da classe trabalhadora, também em seus percursos (aqui entendidos de forma literal) para acessar a escola - nos *'itinerários para uma vida justa'*, nas palavras de Arroyo (2017). Mas o que também evidenciamos na narrativa da estudante é a presença dessas outras mulheres, até então 'desconhecidas', que se solidarizam com as novas gerações que acessam a escola. Trata-se de mulheres da classe trabalhadora cujo tempo e vida têm sido destinados à produção e à reprodução de outras vidas na nossa sociedade: são mães, filhas, irmãs, tias, profissionais da educação... que cuidam, que atuam na reprodução social da força de trabalho na sociedade capitalista, que remetem às formas particulares de exploração do trabalho das mulheres e aos fios que ligam o trabalho não remunerado à acumulação capitalista, no contexto da divisão social e sexual do trabalho (Ferreira, 2020).

Ainda sobre o trecho do memorial de Oliveira (2022) que acabamos de ler (e aqui poderíamos nos referir também a tantas outras passagens de outros memoriais que analisamos), Aleksievitch (2016), jornalista bielorrussa que em seu livro *'best seller'* retrata histórias de mulheres na guerra, nos chama a atenção para o fato de que os relatos das mulheres são diferentes dos que costumamos ler e escutar no discurso hegemônico, pois elas falam de outras coisas, têm suas próprias palavras e desvendam um mundo ocultado pela história oficial.

[...] Os relatos femininos são outros e falam de outras coisas. A guerra 'feminina' tem suas próprias cores, cheiros, sua iluminação e seu espaço sentimental. Suas próprias palavras. Nela, não há heróis nem façanhas incríveis, **há apenas pessoas ocupadas com uma tarefa desumanamente humana** (Aleksievitch, 2016, p. 8, grifo nosso).

[...] elas lembram de outras coisas, ou lembram de outra forma. São capazes de ver o que está escondido para os homens. [...] a guerra delas tem cheiro, cor, o mundo detalhado da existência; 'nos deram sacolas, e com elas costuramos saínhas'; 'no centro de alistamento, entrei por uma porta de vestido e saí pela outra de calças e camisa militar: cortaram minha trança, na cabeça só sobrou um topetinho...'; 'os alemães fuzilaram a aldeia e foram embora... Chegamos naquele lugar: areia amarela pisada e, em cima, uma botinha de criança...'. Mais de uma vez me avisaram (especialmente homens escritores): 'As mulheres vão inventar para você. Vão criar'. Mas eu cheguei à conclusão: é impossível inventar isso. Copiar de alguém? **Se é**

possível copiar isso, é só da vida; só ela tem tamanha fantasia (Aleksiévitch, 2016, p. 15, grifo nosso).

Como bem nos avisou Thompson (2002 *apud* Guiraldelli, 2016), adentrar esse campo de estudos sobre histórias de mulheres causa a emoção de uma viagem de descobertas. Mulheres que são diversas em sua singularidade, particularidade e universalidade. E, nesse ponto, faz-se necessário nos aproximarmos da particularidade da mulher negra na sociedade brasileira em relação à discussão que vimos fazendo sobre a memória.

Em '*Racismo e sexismo na cultura brasileira*', a antropóloga Lélia González (2020) discute a aceitação do mito da democracia racial, o porquê da identificação do dominado com o dominador. Nesse texto ela trabalha, para compreender como a mulher negra é situada na cultura brasileira, com duas noções, ancorada na Psicanálise: *consciência e memória*⁹².

[...] Como consciência a gente entende o lugar do desconhecimento, do encobrimento, da alienação, do esquecimento e até do saber. É por aí que o discurso ideológico se faz presente. Já a memória, a gente considera como o não saber que conhece, esse lugar de inscrições que resultam uma história que não foi escrita, o lugar da emergência da verdade, dessa verdade que se estrutura como ficção. **Consciência exclui o que memória inclui** [...] (González, 2020, p. 78, grifo nosso).

Na abordagem de González (2020), a consciência manifesta-se como discurso dominante numa dada cultura, impondo o que afirma como 'a verdade' e, com isso, ocultando a memória. Contudo, nessa dialética entre consciência e memória, esta tem 'suas astúcias' e fala por meio das 'mancadas do discurso da consciência', nos termos da antropóloga. "[...] E, no que se refere à gente, à crioulada, a gente saca que a consciência faz tudo para nossa história ser esquecida, tirada de cena. E apela pra tudo nesse sentido. Só que isso tá aí... e fala." (González, 2020, p. 79).

Nesse sentido, da memória de mulheres negras podem emergir conhecimentos que comumente não são legitimados pela história/cultura única/oficial. A memória permite restituir verdades históricas. Segundo Arroyo (2023), as opressões na nossa

⁹² Ressaltamos que a noção de consciência por Lélia González (1935-1994) é utilizada tendo como aporte a Psicanálise, ao passo que em outros momentos desta tese utilizamos o legado do pensamento de Edward P. Thompson (1924-1993), que utiliza a noção de consciência associada à experiência da classe social.

história têm sido mais graves e desumanizantes do que a história oficial e até do que a história da educação tem reconhecido; daí a exigência em reconhecer, narrar e politizar outras histórias, de resistências políticas e éticas.

Desse modo, evidenciar a memória dessas mulheres constitui um movimento de luta, resistência e insurgência contra a ‘consciência escravista-colonial’, contrariando o ‘lugar’ subordinado das mulheres negras na cultura brasileira: de ‘mucama, doméstica e objeto de prazer do homem branco’ (González, 2020). Assim, re-existindo, afirmando outra humanidade, outros modos de vida (anticoloniais), (re)contando a [própria] história.

2.2 Contar a [própria] história: “*resgatar memórias muitas vezes rasgam a alma*”

Resgatar memórias muitas vezes rasgam a alma, mas há certos momentos que é necessário fazer esse levantamento e perceber que o passado continua ali mais próximo que o presente, e **foi assim que eu ganhei forças no processo de formação à docência [...]** (Santana, 2021, p. 5, grifo nosso).

Nós devemos então contar histórias? A nossa história? É verdade que, ao narrar uma experiência profunda, nós a perdemos também, naquele momento em que ela se corporifica (e se enrijece) na narrativa. Porém o mutismo também petrifica a lembrança que se paralisa e sedimenta no fundo da garganta como disse Ungaretti no poema sobre a infância que ficou: ‘*Arrestata in fondo alla gola come una roccia di gridi*’ [Preso ao fundo da garganta como uma rocha de gritos] (Bosi, 2003, p. 35).

Como pontuou Aleksievitch (2016), ‘*só a vida tem tamanha fantasia*’, ou seja, só a vida - em si e em suas relações - tem a riqueza da experiência em sua completude. E é por isso que, como afirma Santana (2021), ‘*resgatar memórias muitas vezes rasgam a alma*’. Mesmo que a narrativa, como aponta Bosi (2003), não consiga dar conta de retratar a experiência profunda, ela, como vimos reafirmando, tem um rico potencial para que conheçamos a história, partindo da vida cotidiana dos sujeitos: a história não contada, a nossa história.

Santana (2021) afirma que, ao ‘*resgatar memórias*’, percebeu que ‘*o passado continua ali, mais perto do que nunca*’; assim apreendemos que, na ausência da memória, corremos o risco de nos perdermos na história. A estudante acrescenta que nesse processo de lembrar ‘*ganhou forças*’ no âmbito da sua trajetória acadêmica.

Essa constatação encontra ressonância na afirmação de Bosi (2003), de que é a partir do vínculo com o passado que é extraída a força para formação de identidade. Identidade que, no entendimento que vimos traçando, deve fazer referência, embora não somente, ao pertencimento de classe social.

Bosi (2003) faz uma crítica à história oficial por não abordar o passado recente e por dar a aparência de uma sucessão linear de lutas de classes ou tomadas de poder por diferentes forças, e, nesse sentido, desconsiderar as questões da vida cotidiana. Assim, entendemos que um caminho para que busquemos a história numa perspectiva da totalidade seja por meio da narrativa daquelas/es que a vivenciam/vivenciaram, mas que não detêm o discurso hegemônico na sociedade.

[...] as trajetórias de vida são entendidas como oportunidades de apreender os diagramas da história do tempo presente, revestem-se na oportunidade da não naturalização dos processos econômicos e sociais veiculados pelas narrativas hegemônicas da cultura e da história que, por vezes, dilatam o discurso de sentido único (Diniz, 2021, p. 190).

Nesse processo em que viemos adensando nossas reflexões a respeito da importância da narrativa dos sujeitos, julgamos relevante tecer algumas considerações a partir do pensamento do historiador Edward P. Thompson⁹³. Para ele, mulheres e homens 'comuns' são sujeitos políticos que fazem a história - 'a *história vista de baixo*' - por meio de suas experiências e sob determinadas condições objetivas. Assim, a categoria experiência está relacionada com o fazer-se da classe trabalhadora em suas condições de vida e de trabalho; e a classe deve ser entendida para além das determinações econômicas, mas considerando também os demais aspectos da vida social. Desse modo, ele considera, na constituição da classe social, a dimensão da cultura, os modos de vida.

[...] Estamos falando de homens e mulheres, em sua vida material, em suas relações determinadas, em sua experiência dessas relações e

⁹³ Realizamos uma aproximação inicial, considerando a abrangência teórico-política do conjunto da sua obra. Edward P. Thompson (1924-1993) foi um historiador marxista britânico que marcou a compreensão sobre história social ao romper com uma visão historicista e da história como progresso. Importa frisar que ele, como um representante da tradição marxista, parte do materialismo histórico-dialético, considerando a totalidade social uma questão teórico-metodológica fundamental. Teve contribuição crucial na apreensão da categoria *experiência*, como mediação entre *ser* e *consciência social*, travando uma crítica ao estruturalismo de Althusser, em que a experiência 'é um termo ausente'. Cf.: Thompson, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

em sua autoconsciência dessa experiência. Por 'relações determinadas' indicamos relações estruturadas em termos de classes, dentro de formações sociais particulares [...] (Thompson, 1981, p. 111).

[...] Os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro deste termo - não como sujeitos autônomos, 'indivíduos livres', mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida 'tratam' essa experiência em sua consciência e sua cultura [...] das mais complexas maneiras (sim, 'relativamente autônomas') e em seguida [...] agem, por sua vez, sobre sua situação determinada (Thompson, 1981, p. 182).

Por meio da leitura dos memoriais, conseguimos nos aproximar das trajetórias educacionais das estudantes do IFSP-JCR, mulheres da classe trabalhadora que fizeram/fazem história também no espaço escolar/acadêmico. Para a estudante J. Souza (2023), nossa relação com a educação como um todo é marcada por nossas experiências escolares durante a vida. Oliveira (2022) narra acontecimentos vividos com outras mulheres, outras vidas em busca do acesso-permanência escolar, e, nesse sentido, podemos identificar que na escrita dos memoriais há manifestações da experiência de classe.

[...] Foi difícil entender os conteúdos dos componentes curriculares e ver que naquele momento eu não era a única que me sentia sozinha por achar que não poderia fazer um curso superior. Ouvi minhas amigas dizerem que não voltariam por não terem seus filhos em cuidados, enquanto elas tentavam estudar, quantas mães desistiram, quantas delas me disseram que o curso não era para elas (Oliveira, 2022, p. 20).

Uma ação brotava em mim, e esta era parte de um incômodo que me doía no segundo semestre ao ver muitas mulheres desistindo por causa da maternidade e pelas dificuldades de levar os filhos ao trabalho e à faculdade. Aqui, empresto uma pergunta indignada de Paulo Freire (2001, p. 19) que diz assim: 'que ética é essa que só vale quando a ser aplicada em favor de mim?' A partir dela, completo com: como ver um discurso de educação e permanência para todos sendo que há a negação de espaços e de permanência para com essas necessidades na mesma instituição? Inquietou-me muito a maneira opressora do discurso de democracia de fazer educação que atendesse a classe trabalhadora, principalmente as mulheres, mas que na prática, não era bem assim.

Em meio a essas inquietações, a reflexão me levou a tomar consciência de que é preciso que algo seja feito, para que de alguma forma, os 'danos' sejam amenizados. A partir disso, tenho uma ideia-ação onde elaboro um projeto chamado 'Cantinho das Mães'. A ideia

era que esse espaço atendesse as necessidades das mães discentes e docentes do campus, mas o que aconteceu foi diferente, o projeto não foi aprovado porque eu precisava fazer 'política' para ocupar esse espaço, mas eu não conseguia entender qual era essa tal 'política' que eu deveria fazer.

Sempre ouvia a frase 'educação é um ato político', mas ela acontecia no discurso durante as aulas, porém não passavam de falas e expressões com falta de ação. As mesmas pessoas que defendiam a permanência dessas mães no curso de Pedagogia, eram as que negavam esses espaços a elas, ou seja, é a partir disso que entendo esse momento e relaciono com o que Paulo Freire (2001) coloca como sendo a educação um ato político que não se torna um ato educativo apenas ao dizê-lo, pois é preciso assumir a politicidade da educação para que realmente se efetive (Oliveira, 2022, p. 22).

A partir desse relato, reportamo-nos a Diniz (2021), que tem como uma de suas inspirações o legado de Thompson, e que, ao estudar trajetórias de mulheres na periferia paulistana, identifica que são trajetórias marcadas pela coexistência de faltas e dissabores - precariedades, ausências de direitos - que tencionam a vida da classe trabalhadora, mas também pela solidariedade, herdada dos povos indígenas, das culturas africanas, dos trabalhadores que constituem a população brasileira. E ainda:

Solidariedade desenhada na consciência coletiva que constitui certa resistência em meio do caos da razão e da moral econômica que orienta e articula os sentidos da sociabilidade neoliberal. Mas, na posição contrária e solidária, há os que insistem em resistir para existir, disputando narrativas, culturas e valores [...] (Diniz, 2021, p. 193).

Na esteira do entendimento sobre as experiências de classe, que se expressam em quaisquer instâncias das relações sociais, inclusive no espaço escolar/acadêmico, apreendemos que as manifestações de luta e de resistência podem representar a (re)afirmação de modos de vida, de outras formas de reprodução social, de '*re-existências*'.

Desse modo, encontramos ressonância do que vimos tratando a respeito do contar a [própria] história e a (re)afirmação de modos de vida, com a *escrevivência*, um conceito cunhado por Conceição Evaristo, escritora brasileira, doutora em Literatura Comparada e professora universitária, além de membro da Academia Mineira de Letras, que tem como referência central o ato de escrita de mulheres negras. Aliás, não se trata apenas de um conceito, mas de uma *práxis*. Assim como Thompson não apenas idealizou uma '*história vista de baixo*', mas a praticou, Conceição Evaristo, no conjunto da sua obra, compõe romances, contos e poemas

tendo como base a escrevivência. Nas palavras dela, algumas reflexões sobre o fundamento da escrevivência:

Pensar a escrevivência como um fenômeno diaspórico e universal, primeiramente me incita a voltar a uma imagem que está no núcleo do termo. Na essência do termo, não como grafia ou como som, mas, como sentido gerador, como uma cadeia de sentidos na qual o termo se fundamenta e inicia a sua dinâmica. **A imagem fundante do termo é a figura da Mãe Preta, aquela que vivia a sua condição de escravizada dentro da casa-grande.** Essa mulher tinha como trabalho escravo a função de cuidar da prole da família colonizadora. Era a mãe de leite, a que preparava os alimentos, a que conversava com os bebês e ensinava as primeiras palavras, tudo fazia parte de sua condição de escravizada. **E havia o momento em que esse corpo escravizado, cerceado em suas vontades, em sua liberdade de calar, silenciar ou gritar, devia estar em estado de obediência para cumprir mais uma tarefa, a de ‘contar histórias para adormecer os da casa-grande’.** E a Mãe Preta se encaminhava para os aposentos das crianças para contar histórias, cantar, ninar os futuros senhores e senhoras, que nunca abririam mão de suas heranças e de seus poderes de mando, sobre ela e sua descendência. **Foi nesse gesto perene de resgate dessa imagem, que subjaz no fundo de minha memória e história, que encontrei a força motriz para conceber, pensar, falar e desejar e ampliar a semântica do termo.** Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. **E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertence também.** Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais. Potência de voz, de criação, de engenhosidade que a casa-grande soube escravizar para o deleite de seus filhos. **E se a voz de nossos ancestrais tinha rumos e funções demarcadas pela casa-grande, a nossa escrita não. Por isso, afirmo: ‘a nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonhos injustos’** (Evaristo, 2020, p. 29, grifo nosso).

Ao falar sobre as bases fundantes da criação da escrevivência, Evaristo nos mobilizou novamente para a reflexão sobre a dialética entre consciência e memória, apresentada por González (2020) para tratar sobre como a mulher negra é situada na sociedade brasileira. A memória da escritora - que é uma memória social/coletiva - recupera verdades históricas. E a escrita é compreendida, nesse sentido, como um ato político em seu sentido amplo, de luta, resistência, insurgência e re-existência. Assim como para Audre Lorde (2019) a poesia deve servir para descortinar a

experiência, para Evaristo (2020, p. 34) “escrevivência nunca foi uma mera ação contemplativa, mas um profundo incômodo com o estado das coisas. É uma escrita que tem, sim, a observação e a absorção da vida, da existência”. E ainda:

Nossa escrevivência traz a experiência, a vivência de nossa condição de pessoa brasileira de origem africana, uma nacionalidade hifenizada, na qual me coloco e me pronuncio para afirmar a minha origem de povos africanos e celebrar a minha ancestralidade e me conectar tanto com os povos africanos, como com a diáspora africana. Uma condição particularizada que me conduz a uma experiência de nacionalidade diferenciada. Assim como é diferenciada a experiência de ser brasileirovida, de uma forma diferenciada, por exemplo, da experiência de nacionalidade de sujeitos indígenas, ciganos, brancos etc. Mas, ao mesmo tempo, tenho tido a percepção que, mesmo partindo de uma experiência tão específica, a de uma afro-brasilidade, consigo compor um discurso literário que abarca um sentido de universalidade humana. Percebo, ainda, que experiências específicas convocam as mais diferenciadas pessoas (Evaristo, 2020, p. 30).

Podemos apreender, dessa maneira, que a escrevivência é capaz de expressar a singularidade de quem escreve, a particularidade da mulher negra, mas também a dimensão universal, humano-genérica. Nesse sentido, consideramos os textos escritos a partir da escrevivência como parte da riqueza humana universal: “[...] ao escrever a si próprio, seu gesto se amplia e, sem sair de si, colhe vidas, histórias do entorno. E por isso é uma escrita que não se esgota em si, mas, aprofunda, amplia, abarca a história de uma coletividade. [...]” (Evaristo, 2020, p. 34).

Ao fundar o termo escrevivência, Conceição Evaristo não está se referindo especialmente às mulheres negras no contexto escolar-acadêmico. Contudo, essa práxis - como denominamos parágrafos atrás - tem reverberado nos espaços acadêmicos. Segundo Giovana Xavier (2019), intelectual negra e professora universitária,

Para mulheres negras, ocupar o espaço acadêmico é um processo complexo de desestabilização do imaginário de nascidas para servir. No país onde mais de 80% das trabalhadoras domésticas são negras, costumo gastar muito tempo estudando e criando metodologias para despertar em estudantes negras a percepção de que são intelectuais - acadêmicas em formação (Xavier, 2019, p. 89).

É nesse ponto que concordamos com Fernanda Felisberto (2020), na concepção da *‘escrevivência como rota de escrita acadêmica’*, em que ela defende a escrevivência como um operador técnico para as jovens estudantes negras e de

camadas populares. E, nesse sentido, trazemos a escrita de Santana (2021), estudante autodeclarada negra, que inspirou o título desta subseção '*resgatar memórias muitas vezes rasgam a alma*':

Impossível não olhar para o passado e logo me deparo com coisas que continuam presentes na nossa sociedade, como as minhas vivências pessoais com a educação. Desde pequena a escola me trouxe bastante desconforto em todo seu contexto, do acolhimento ao aprendizado, vivi experiências horríveis de discriminação, exclusão e isso refletia no meu aprendizado onde as coisas só pioravam e assim foi durante toda vida escolar básica, no entanto eu achava que eu não iria bem porque não tinha me esforçado o suficiente e ao entrar na universidade descobri que o problema não era eu e sim o sistema de educação e muitos profissionais despreparados. Após fazer estágios em algumas escolas do município descobri que pouca coisa tinha mudado, o que passei as crianças hoje em dia ainda passam, isso tudo só serviu para eu não desistir, continuar lutando pelo que acredito e quero não somente ser uma professora da educação infantil, mas uma pedagoga em constante aprendizado com muita vontade de futuramente ser também uma educadora social. Adiante [na escrita do memorial] vou contar um pouco dessas experiências vividas até a graduação e como o ensino superior me influenciou através do conhecimento a ter um olhar crítico, diferenciado e atento em relação ao sistema de educação presente e o que a formação continuada pode trazer de benefícios para amenizar um pouco essa situação dentro de um contexto de esperança/esperar cheia de medos e sem sonhos e começar esperar de agir, buscar e sonhar uma luta constante para fazer a existência humana melhor (Santana, 2021, p. 5).

A escrita da estudante repercute em nós o que Conceição Evaristo nos ensina sobre escrevivência. Para a escritora, a escrevivência é, antes de qualquer domínio, interrogação; não serve para uma abstração do mundo, mas para a existência, o '*mundo-vida*', o qual se busca apreender, para que se possa se auto inscrever, uma busca por inserir-se no mundo com as histórias/vidas de mulheres negras que o mundo desconsidera (Evaristo, 2020). Ora, e a pesquisa acadêmica não é (ou pelo menos deveria ser) essa busca? Nas palavras de Arregui (2021, p. 43)

Na pesquisa construímos perguntas porque problematizamos aquilo que aparece como naturalizado, porque sabemos que o cotidiano carrega dinâmicas e contradições que precisam ser compreendidas e explicadas. Interrogamos a realidade, tendo como pressupostos referências e princípios ético-políticos que nos mobilizam em torno de parâmetros analíticos e horizontes de intervenção, na direção de uma sociabilidade mais justa, mais igualitária.

Não são poucos, contudo, os relatos de estudantes e intelectuais negras/os que são discriminados no espaço acadêmico, sendo questionados a respeito da 'cientificidade' dos seus estudos. Recordamos, nesse sentido, a situação que descrevemos na Seção 1 deste trabalho a de um estudante negro do IFSP-JCR que teve dificuldades em conseguir um orientador para seu TCC por estudar um dado tema a partir da perspectiva afro-brasileira. Outra expressão do racismo institucional⁹⁴ foi relatado por Xavier (2019), a partir da sua vivência na pós-graduação de uma universidade pública no estado de São Paulo:

Os comentários de mestrandos e doutorandos brancos sobre como o texto 'estava mal escrito e poderia melhorar' e como 'estudar concursos de beleza negra no pós-abolição' era algo 'fútil e irrelevante' fizeram-me entender o abismo entre teoria e prática na história social da cultura e do trabalho. Ao mesmo tempo em que referenciam pesquisas nas premissas de Thompson acerca da importância de visibilizar as experiências e o protagonismo das classes trabalhadoras, operavam, para usar uma expressão do próprio historiador inglês, na mais absoluta 'miséria da teoria' para o desenvolvimento de suas pesquisas, supostamente neutras (Xavier, 2019, p. 79).

Grada Kilomba (2019), a partir de sua experiência enquanto intelectual negra no continente europeu, afirma que a ciência reproduz as relações raciais de poder que ditam o que deve ser considerado 'ciência credível' e/ou 'verdade'. Nesse sentido,

Como acadêmica, por exemplo, é comum dizerem que meu trabalho acerca do racismo cotidiano é muito interessante, porém não muito científico. Tal observação ilustra a ordem colonial na qual intelectuais negras/os residem: 'Você tem uma perspectiva demasiado subjetiva', 'muito pessoal'; 'muito emocional'; 'muito específica'; 'Esses são fatos objetivos'. Tais comentários funcionam como uma máscara que silencia nossas vozes assim que falamos. Eles permitem que o sujeito branco posicione nossos discursos de volta nas margens, como conhecimento desviante, enquanto seus discursos se conservam no centro, como a norma. Quando elas/eles falam é científico, quando nós falamos é acientífico (Kilomba, 2019, p. 51).

Desse modo, o espaço acadêmico, espaço por excelência de socialização e produção de conhecimento, é marcado pela contradição e disputas presentes na

⁹⁴ "Uma das expressões do racismo, também conhecido como discriminação indireta, é o institucional. O racismo institucional está presente em diversos espaços públicos e privados. Está nas relações de poder instituído, expresso através de atitudes discriminatórias e de violação de direitos. Por estar, muitas vezes, naturalizado nas práticas cotidianas institucionais, naturaliza comportamentos e ideias preconceituosas, contribuindo, fortemente, para a geração e/ou manutenção das desigualdades étnico-raciais" (Rocha, 2016, p. 11).

sociedade capitalista, reproduzindo as opressões de classe, raça/etnia e gênero/sexo. No rastro dessas reflexões, também recordamos as considerações do professor do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFSP-JCR, a respeito das disputas em torno do currículo para que os memoriais de formação enquanto trabalho de conclusão de curso fizessem parte do Projeto Pedagógico de Curso.

Nesse sentido, reportamo-nos à discussão de Arroyo (2013) em que ele problematiza o currículo escolar/acadêmico como um '*território em disputa*'. Para o educador, o currículo deve ser compreendido no âmbito dos projetos em disputa na educação, e, assim, devemos nos interrogar se a diversidade de sujeitos e suas experiências estão sendo consideradas nos currículos, e se estes estão abertos ao que emerge do movimento da realidade das/dos educandas/os. O autor ainda preconiza que o currículo deve proporcionar o direito ao conhecimento, às experiências, à memória, à diversidade e à cultura (Arroyo, 2013).

Nilma Lino Gomes (2018) chama a atenção para o pioneirismo das/os intelectuais e das/os ativistas negras/os no Brasil na adoção de uma postura política e epistemológica decolonial. Para a pedagoga, o Movimento Negro e a intelectualidade negra, por meio de suas práticas e de diversas formas de organização, realizam há tempos um processo de descolonização dos currículos e do conhecimento⁹⁵.

⁹⁵ Importa salientar que vimos destacando as contribuições de intelectuais negras/os, evidenciando suas produções de conhecimento - intra e extra muros da 'academia', no movimento de aproximação às trajetórias de vida na educação profissional e tecnológica. Contudo, é necessário salientar que, se a população negra tem ampliado seu acesso à educação, embora com a persistente problemática da permanência escolar, quando consideramos a população 'indígena', esta encontra maiores dificuldades para o acesso. E nesse ponto entendemos como necessário referenciar as contribuições dos povos originários para uma epistemologia decolonial e/ou contracolonial. Ailton Krenak, em toda sua trajetória na cena pública brasileira, não tem se furtado em lançar ideias provocadoras, que (re)afirmam lutas e resistências, mas, sobretudo, insurgências. Para ele, "[...] a gente não tem de fazer uma crítica 'decolonial', a gente tem de fazer uma crítica contracolonial. A gente tem é de denunciar e detonar o pensamento colonial como uma coisa que se perpetua inclusive a partir da nossa própria maneira de produzir conhecimento. Muitas vezes, pensamos que estamos produzindo novas epistemologias, mas elas estão eivadas de pensamento colonial, cheias de vícios [...]". (Cf.: RIBEIRO, E. M.; SANCHES, T. **Ailton Krenak**: 'Não temos de fazer crítica decolonial, e sim, contracolonial'. Belo Horizonte: UFMG, 2024. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/ailton-krenak-nao-temos-de-fazer-critica-decolonial-e-sim-contracolonial>. Acesso em: 10 jan. 2025). A denominação 'contracolonial' origina-se com o escritor quilombola Antonio Bispo dos Santos ("Nêgo Bispo"). O contracolonialismo não anula a decolonialidade e sua importância - a luta para 'descolonizar', mas remete à radicalidade das lutas dos povos não europeus e à existência de outros modos de vida, de povos/territórios que resistiram à colonização, como os quilombolas e os indígenas. "[...] O contracolonialismo é simples: é você querer me colonizar e eu não aceitar que você me colonize, é eu me defender. O contracolonialismo é um modo de vida diferente do colonialismo [...]" (Santos, 2023, p. 36).

Na medida em que se armam sujeitos de história, conhecimento e culturas, as negras e os negros afirmam e reafirmam formas alternativas de ser humanos e sujeitos de direitos não reconhecidos pelas concepções hegemônicas de humanidade e cidadania (Gomes, 2018, p. 269).

Relembramos que os memoriais de formação no âmbito da Licenciatura em Pedagogia são uma escrita majoritariamente feita por mulheres, dada a divisão social, racial e sexual do trabalho, que faz com que a maioria do público de estudantes desse curso ainda seja feminino. E, nesse sentido, apresentamos as reflexões da estudante Mascarenhas (2022, p. 9):

[...] Confesso que a ideia de realizar esse trabalho em forma de memorial gerou uma barreira muito sólida de início, uma vez que pensar aquilo que eu tenha experienciado como estudante, não era relevante para ser abordado, muito menos que as minhas concepções críticas, positivas e negativas (pois seria ilusório pensar que uma trajetória possa ser vivida sem acontecimentos negativos), poderiam gerar possíveis identificações e reflexões para quem venha lê-lo futuramente. Optar pelo gênero memorial, e neste caso falamos de um memorial de formação, que tem como premissa revisitar momentos vividos ao longo da nossa trajetória acadêmica dentro da formação, me pareceu a forma certa de superar minhas inseguranças para com a profissão docente, minha insegurança com a capacidade de realizar esse curso até o final, revisitando minhas conquistas acadêmicas, participações em instâncias colegiadas e comitês estudantis, encontros com docentes que foram de grande importância na minha formação, tanto intelectual quanto de vida e tantas outras realizações.

Desse modo, evidenciamos que não é incomum que se encontrem dificuldades para reconhecer, por exemplo, os memoriais de formação, uma escrita que se constitui a partir da experiência, como uma produção de conhecimento. É sobre isso que trataremos adiante, numa perspectiva que refuta, parafraseando Thompson, a '*miséria da teoria*', em que a '*experiência*' é um '*termo ausente*'.

2.3 O memorial como produção de conhecimento: “*analisar e compreender a história*”

[...] O memorial de formação é uma ferramenta surpreendente na formação de um professor, através dele é possível compreender com mais clareza qual é o caminho que queremos seguir em nossa carreira docente e ressignificar os momentos que nos marcaram, tanto de forma positiva como negativa, através da compreensão, agora com um olhar mais sensível (Souza, J., 2023, p. 7, grifo nosso).

A metodologia utilizada para composição e escrita deste memorial é uma autobiografia que corresponde ao resgate de memórias, experiências e vivências da história do vivido para análise crítica do meu processo de escolarização ao narrar meus itinerários. **Não é só falar sobre minhas lembranças, mas analisar e compreender a minha própria história [...]** (Oliveira, 2022, p. 7, grifo nosso).

Peço licença à/ao leitor/a para nesse momento fazer uma breve incursão pessoal. A primeira vez que ouvi falar sobre memorial acadêmico/memorial de formação foi quando ingressei no curso de Mestrado em Serviço Social do PEPGSS da PUC-SP, nos idos dos anos 2016. No âmbito desse programa de pós-graduação, o memorial acadêmico é um dos elementos que deve compor o material apresentado no exame de qualificação. Devo dizer que o meu exercício de escrita dos memoriais, tanto no mestrado e especialmente no doutorado, fez muito sentido para que eu, por meio da rememoração, reafirmasse meu tema de estudo e o compreendesse articulado à minha experiência de vida, que, como vimos abordando, é sempre uma experiência social. Esse processo foi tão importante e significativo para o caminhar da minha pesquisa de doutorado, que compôs parte desta tese (na Seção 1 - *“Lembranças da pesquisadora”*).

Dito isso, importa salientar que o memorial não é - ainda - um trabalho comum no âmbito do espaço acadêmico. Por isso, tamanha foi minha alegria quando comecei a ter os primeiros contatos com os memoriais de formação das estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFSP-JCR. Foi como se eu de alguma forma me identificasse com essas mulheres, por também ter vivenciado esse processo de produção escrita autobiográfica no âmbito da formação acadêmica.

Assim, (re)conhecendo a importância do memorial na formação profissional, mas sabendo que ele não é algo comum no ambiente acadêmico - sobretudo na graduação - durante a pesquisa exploratória do doutorado eu dialoguei com professores do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFSP-JCR e fiz alguns levantamentos bibliográficos a respeito do memorial na formação de professores da educação básica. Foi então que descobri que no Brasil há muitos debates sobre suas contribuições para a formação continuada de professores⁹⁶.

⁹⁶ Pudemos apreender que uma influência que aparece com recorrência nas referências da produção brasileira sobre o tema memorial é Marie-Christine Josso - socióloga e antropóloga, doutora em Ciências da Educação, professora da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra-Suíça. Ela trabalha com experiências e histórias de vida, em especial no

Feitas essas considerações iniciais, ressaltamos como as estudantes, conforme pode ser notado nas epígrafes desta subseção, analisam a relevância do memorial para sua formação e o compreendem enquanto um trabalho de rememoração, relacionado à experiência de vida/social, e como uma ferramenta importante para a reflexão/ação do devir profissional.

Felisberto (2019), a partir de sua experiência como docente universitária, observou uma recorrência da escolha pelo memorial enquanto formato de trabalho de conclusão de curso por parte de algumas estudantes negras, devido ao fato de que ele encena uma possibilidade de escrita com mais autonomia autoral, de participação na narrativa, além de fluidez, com ritmo e sentidos sem tantos enquadramentos de forma. Isso, de certa maneira, tem reduzido a distância entre os diferentes saberes produzidos dentro e fora da universidade.

Nesse contexto, ressaltamos que a realidade experienciada por pessoas negras, em virtude do racismo, difere da das brancas e, por conseguinte, os temas, paradigmas e metodologias utilizados para explicar tais realidades podem diferir das/os dominantes (Kilomba, 2019).

Essa 'diferença', no entanto, é distorcida do que conta como conhecimento válido. Aqui, inevitavelmente tenho de perguntar, como eu, uma mulher negra, posso produzir conhecimento em uma arena que constrói, de modo sistemático, os discursos de intelectuais negros/os como menos válidos (Kilomba, 2019, p. 54).

Vimos reafirmando que o memorial de formação é uma produção de conhecimento, a despeito das disputas curriculares que se expressam no *chão* do espaço acadêmico, sendo que em diversas situações ele não é entendido como tal, ou entendido como algo 'menos valoroso'. Nesse sentido, ainda o concebemos em sua potencialidade de *compartilhar* histórias, na perspectiva de que 'a história de uma, embora singular, pode ser a história de muitas'; e como manifestação de resistência e insurgência coletivas.

[...] Sigo sabedoria de que no meio desse caminhar de 'peleja' eu vou encontrar muitas pessoas que se entregaram ao desânimo e não acreditaram em si, pessoas invisibilizadas com suas dores ocultadas. Que eu possa encontrar forças para mostrar que mesmo ferida estou em pé. [...] Pronta para testemunhar às pessoas o meu vivido e com

campo da educação, trazendo uma proposta para formação de jovens e adultos e também para a formação continuada de professores.

muita experiência despertar as mentes levando a indignação e a esperança e jamais reproduzir a voz que oprime (Oliveira, 2021, p. 55).

[...] desejo que leiam esse memorial como uma carta a todas educandas e educandos, que enfrentam em seu processo de formação as mesmas dificuldades, inseguranças e indignações, aos educadores e educadoras progressistas e comprometidos com a educação democrática, que acreditam que sua luta esteja sendo vencida, e a educadores que se curvaram ao sistema opressor e não encontram mais razões para acreditar em transformação, que não vale a pena. Desejo que seja possível entenderem que não estamos sozinhas(os) e nem que é algo que acontece apenas em nosso campus, na nossa formação, mesmo que pareça que já fomos vencidos, que não tem saída e o que nos resta é nos conformar com um sistema posto, a renovação que precisamos está nos pequenos fazeres diários, nos diálogos com aqueles que esperançam, que acreditam e compartilham suas situações-limites, que criamos nossos inéditos-viáveis e superamos a distopia de um processo desumanizador e opressor. [...] (Mascarenhas, 2021, p. 48).

A defesa que vimos fazendo do memorial enquanto produção de conhecimento enriquece-se de sentido, a nosso ver, a partir da ampliação do acesso que a população brasileira teve a níveis mais elevados de ensino nas últimas décadas. Dirce Koga (2021), ao discutir a construção de conhecimento em Serviço Social, chamou a atenção para o fato de que os 'outros olhares que chegam ao mundo acadêmico', ou seja, os novos sujeitos que 'entram em cena' na universidade com suas experiências de classe fazem emergir outras temáticas e pesquisas, a saber: questões de gênero, etnia, luta e resistência no campo, na cidade e em suas periferias. Frente a isso, um desafio se apresenta: o reconhecimento desses sujeitos enquanto produtores de conhecimento, diante do conservadorismo presente na educação, e a preocupação com 'métricas produtivistas' (Koga, 2021).

Embora Koga (2021) esteja partindo de sua experiência na área da formação em Serviço Social, suas reflexões podem ser estendidas a outras áreas do conhecimento, especialmente no campo das ciências humanas e sociais aplicadas. Ademais, para ela, esses sujeitos

Agora, deslocam-se do lugar tradicional de objeto de pesquisa ou do 'ser exótico', que tinha tudo para dar errado e deu certo. Exemplos não faltam: a faxineira que passou no vestibular, o filho da empregada doméstica que chega à Harvard, a jovem militante da periferia que se torna doutora em Serviço Social (Koga, 2021, p. 24).

Em consonância com o conservadorismo apontado por Koga (2021), Felisberto (2020), ao propor um alargamento do uso da escrevivência para a escrita acadêmica, reflete que

Não é fácil se libertar das amarras das estruturas acadêmicas internalizadas que apontam sistematicamente para 'regras' que, no momento de produção de um texto, se traduzem muitas vezes em uma preocupação maior para acertar na forma, ponto recorrente de desqualificação, o que me conduz, com frequência, a titubear, e em alguns momentos engessam a minha capacidade criativa [...] (Felisberto, 2020, p.165).

São essas estruturas acadêmicas que estão 'conservadas', arraigadas, e não são neutras. Com Grada Kilomba (2019), ressaltamos que conceitos de conhecimento, erudição e ciência estão intrinsecamente ligados ao poder e à autoridade racial. Carneiro (2023), por sua vez, já nos alertara para o fato de que o epistemicídio 'aprisiona mentes e corações'.

Contudo, ante o paradigma hegemônico, Felisberto (2019, p. 169) destaca que "[...] a emergência de novos atores sociais tem permitido, de fato, que um projeto decolonial venha se forjando dentro da produção de saber brasileira, apesar dos privilégios que alguns grupos insistem em manter".

Para Gomes (2018), a presença de negras/os em espaços de conhecimento pode alterar de forma radical o ambiente acadêmico, sobretudo no que diz respeito aos saberes, aos valores, às identidades que passam a fazer parte do campo do conhecimento, trazendo inflexões potentes.

E são esses sujeitos que questionam os currículos e a cultura universitária. São aqueles que, muitas vezes apresentam, aos docentes e aos discentes, intelectuais negras e negros que também produzem conhecimento e refletem sobre o Brasil e o mundo. E cobram a sua presença afirmativa nos currículos e nas práticas acadêmicas (Gomes, 2018, p. 268).

Por sua vez, Xavier (2019, p. 82) ressalta que:

Você pode substituir Mulheres Negras como objeto de estudo por Mulheres Negras contando suas próprias histórias não é uma interdição às pessoas brancas. É sobre nós. É sobre a importância de localizar saberes e fazer ciência partindo dos lugares de fala de intelectuais negras [...].

Kilomba (2019) afirma que, ao escrever, ela se torna narradora e escritora da sua própria realidade, autora e autoridade da sua própria história e, desse modo, uma oposição do que o projeto colonial predeterminou. Nesse sentido, a autora compreende que a passagem de '*objeto*' a '*sujeito*' constitui o marco da escrita como um ato político.

Além disso, escrever é um ato de descolonização no qual quem escreve se opõe a posições coloniais tornando-se a/o escritora/escritor 'validada/o' e 'legitimada/o' e, ao reinventar a si mesma/o, nomeia uma realidade que fora nomeada erroneamente ou sequer fora nomeada [...] (Kilomba, 2019, p. 28).

Assim, contra o paradigma colonial presente na formação e na produção de conhecimento, faz-se necessário que descolonizemos nosso pensamento a respeito dos sujeitos, suas experiências, seus saberes e a forma como produzem conhecimento. Contudo, importa ressaltar que, para ser concretizada, a descolonização precisa alcançar não somente o campo da produção do conhecimento, mas também as estruturas sociais e de poder (Gomes, 2018).

O sociólogo D'Andrea (2020), que estudou a formação dos 'sujeitos periféricos' nos últimos 20 anos, também assinala a passagem dos 'sujeitos periféricos' de objeto de estudo a sujeito do conhecimento. Para além disso, o sociólogo identifica mais alguns elementos que dizem respeito à formação dos sujeitos periféricos no período referido, os quais julgamos importantes no debate sobre produção de conhecimento: a entrada na universidade contribuiu para que os sujeitos periféricos passassem a sistematizar sua própria história, sua 'experiência'; o fim da necessidade de mediadores em diversas esferas, como na política, na academia, no jornalismo, na arte; a relevância dos debates sobre opressões raciais e de gênero, uma vez que essa geração começa a debater esses temas de forma mais sistemática, colocando as discussões em outro patamar (D'Andrea, 2020).

Observamos esses elementos apresentados por D'Andrea (2020) na análise dos memoriais e, retomando a ideia iniciada no item anterior a esta subseção, pretendemos fazer mais algumas considerações sobre a escrevivência como '*rota de escrita acadêmica*' (Felisberto, 2019), a partir da compreensão de que, por meio dela, mulheres negras e das camadas populares têm conseguido sistematizar sua experiência e contribuído para a construção do conhecimento socialmente produzido.

Ademais, conforme identificou Felisberto (2019), a escolha do memorial como trabalho de conclusão de curso por algumas estudantes se apresenta em relação à ideia de escrevivência e, entendê-la como um gênero textual, de autoria em primeira pessoa, faz com que essas novas produções “sejam textuais, mas também sensoriais, pois têm som, têm cheiro, têm paladar, têm aconchego, mas também têm dor, e expurgar a dor é fazer as pazes com o presente” (Felisberto, 2019, p. 173).

Tenho compreensão de que o trabalho de conclusão de curso, e neste caso de graduação, pode ser um momento de dor, mas o reconhecimento, também, como um processo de cura para muitas estudantes, que conseguem nesse momento fazer as pazes com o tempo, pois para muitas a universidade é um rito de passagem (Felisberto, 2019, p. 174).

Desse modo é que a autora reafirma a escrevivência como operador teórico e como rota de escrita acadêmica, no sentido de uma '*rota alternativa*' às produções acadêmicas tradicionais, gerando autonomia e originalidade a esses trabalhos. Contudo faz-se necessário considerar, sempre, suas bases fundantes - para quem e por quê a escrevivência foi criada (Felisberto, 2019). Nesse sentido é que a consideramos como uma ferramenta capaz de possibilitar o entrelace entre memória, experiência, resistências e insurgências, com vistas à re-existência a partir da produção de conhecimento.

Importa salientar ainda, conforme vimos elucidando, que o memorial como produção de conhecimento - essa escrita em primeira pessoa, a partir da experiência, e que, de acordo com Oliveira (2022) na epígrafe do início desta Seção 2, constitui-se como uma '*resistência*' ao gênero textual acadêmico hegemônico - traz consigo a insurgência da/na pesquisa, uma prática que deve(ria) ser desafiadora. Isso não significa encarar a pesquisa sem rigor científico, mas sim (re)pensar seu sentido, como uma prática que pode associar sensibilidade, criatividade e arte e cujos resultados/produções são uma contribuição fundamental para a ciência que pretende conhecer a realidade para a transformação da sociedade, bem como para um projeto de educação que (re)conheça as/os estudantes em suas experiências de classe, raça/etnia e gênero/sexo.

3 DETERMINAÇÕES ENTRE CLASSE, RAÇA E GÊNERO/SEXO NAS TRAJETÓRIAS DE VIDA EM INTERFACE COM O MUNDO DO TRABALHO E O ACESSO-PERMANÊNCIA ESCOLAR

[Mabel]

[...] Meu celular vibrou. Estava em todos os jornais. A mulher para quem minha mãe trabalhara por mais de vinte anos acabava de ser indiciada por um crime terrível. A imprensa havia descoberto que d. Eunice, a antiga empregada da acusada, poderia ter elementos preciosos para elucidar o acontecido. Tinham descoberto o meu telefone também, e ele não parava de tocar.

— O que faço com essa gente toda? A senhora precisa denunciar, precisa falar... A senhora não é escra... — Ela me encarou com fúria. Na distância em que estávamos senti seu olhar como um tapa na cara. Fui longe demais, hoje sei. Estava quase perdendo a cabeça e, para não dizer algo que a deixasse ainda mais ofendida do que já parecia estar, saí batendo os pés e abrindo os braços em desespero. [...]

— Mabel... — Ouvi a voz de mamãe, mas não me virei para olhar seu rosto. — O dinheiro que você pediu pra ajudar com os livros da universidade tá no pote azul em cima da geladeira.

Não é fácil esquecer que não temos herança para dar conta de material didático tão caro quanto o do curso de medicina, mas também é fácil lembrar que isso não é obstáculo quando temos alguém como d. Eunice ao nosso lado. Num cantinho do quintal, imagens religiosas pelas quais minha avó tinha muita devoção. Se sou hoje o que ela tanto queria, isso, não há como negar, foi trabalho bem executado da minha mãe. Senti meu coração angustiado amolecer.

Desde quando eu era muito pequena, combinamos que não deixaríamos o dia passar guardando mágoa uma da outra.

— Sua bênção, mãe...

Foi a forma que encontrei de dizer 'Me perdoe. Eu te amo'.

— Deus lhe abençoe, filha.

Foi a forma que ela encontrou de dizer 'Eu também'. (Cruz, 2022, p. 8).

[Eunice]

'E eu sou sua mãe! É bom baixar esse queixo e essa voz. Você me deve respeito; eu vivi coisa que você nunca soube o que é porque eu estava aqui pra não deixar você saber!' Foi o que pensei, mas não disse.

Mabel falava sem parar, e eu só queria pendurar minhas roupas em paz. O sol, apesar de quente, estava gostoso, e eu precisava pensar. Vivi com aquela família muito tempo. Vi Camila crescer como a mãe dela não viu, e era tudo muito difícil para mim. Nunca devia ter aceitado o convite para ir ensinar a nova empregada a fazer a feijoada daquele jeito que a menina gosta. Foi nesse dia que tudo aconteceu. Se arrependimento matasse...

[...]

Mabel saiu pela porta da cozinha para o quintal feito um foguete e desandou um falatório sem fim. O telefone dela não parava de tocar, e todo mundo queria falar comigo. Eu sei que ela sempre sentiu ciúme da Camila. Mas ela não entende que a menina também é minha filha!

Nunca que vou gostar menos dela e mais da outra. É só que a gente se apega a uma criança quando vê nascer, acompanha os primeiros passinhos, vê o primeiro dente cair... essas coisas. Quem não se comove com um sorriso de bebê tem pedra no lugar do coração.

Ela não é má pessoa, e sempre foi carinhosa comigo. Quando era novinha, tinha umas manhas. Coisa de criança... Mas eu não conseguia enxergar esse demônio que Mabel pintava, e não conseguia me ver sentada na frente de um delegado para depor contra a mãe da Camila. D. Lúcia, chorando muito, me jurou que foi sem querer... Mas, na voz de Mabel, ecoava a da minha mãe, que me advertiu desde o dia em que comecei a trabalhar naquela casa.

O que eu ainda precisava enxergar? O que eu não conseguia ver e por quê? E a tagarelice da Mabel mais atrapalhava do que ajudava! Quando minha filha começou a chorar me deu um nó na garganta, um aperto no peito...

O que importava era que ela, depois de tanta luta, estava na faculdade de medicina. Não seria por falta de livro que ela não ia terminar a universidade. Era muita aula, muito estudo... Ela se virava bem, mas se eu podia ajudar, ajudava. Veja lá se tinha algum cabimento tanta batalha se não fosse para ver Mabel num lugar muito melhor do que foi o da minha mãe e do que era o meu! O dinheirinho que Camila colocou na alça do meu sutiã naquele dia da 'aula' de feijoada estava lá no pote azul em cima da geladeira, esperando para virar livro de anatomia.

A cada nota boa, a cada fase que ela passava dentro do curso, eu ficava imaginando o sorriso de d. Codinha, minha mãe... parteira de mão cheia, rezadeira, mulher que tudo sabia curar. Deve estar feliz lá no céu!

Mabel estava zangada comigo... Lá ia ela pisando duro pelo quintal, mas vestindo jaleco com o nome que eu bordei no bolso.

— Deus te abençoe, filha minha. Nossa Senhora te guarde sempre... Chorei sentindo o cheiro do sabão em pó na roupa pendurada no varal. Estava com muita vergonha... minha filha ia se formar médica e eu ainda mal sabia ler e escrever (Cruz, 2022, p. 68).

Antonio Candido (2011, p. 182), ao argumentar que a literatura é uma necessidade humana, reflete sobre a função que ela exerce no enriquecimento e na humanização individual e coletiva. Para ele, “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. E, por humanidade esse pensador brasileiro entende o processo que confirma no ser humano atributos essenciais como “o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida [...]” (Candido, 2011, p. 182).

Alinhamo-nos com o autor, na medida em que, no percurso desta pesquisa, percebemos que o contato com algumas obras literárias contemporâneas nos sensibilizaram, inspiraram e mobilizaram no movimento de aproximação ao objeto de

estudo e na reflexão sobre as trajetórias de vida. Assim, a literatura foi um recurso que utilizamos, sobretudo nesta parte do trabalho, como uma linha colorida em tom vibrante a qual, junto às narrativas das estudantes do IFSP-JCR e ao aporte teórico de autoras/es da tradição marxista e de perspectivas decoloniais, compôs a costura desta tese.

Valendo-nos, então, do recurso literário, introduzimos a epígrafe desta seção, constituída por fragmentos das narrativas de Mabel e de sua mãe, Eunice, personagens principais do livro *Solitária*, da jornalista e escritora Eliane Alves Cruz (2022). Trata-se de uma obra literária que entrecruza histórias de vida em meio ao cenário do trabalho doméstico remunerado brasileiro, sendo ela capaz de nos auxiliar a desvendar como as determinações entre *capitalismo*, *colonialismo*, *racismo* e *sexismo* incidem no cotidiano da vida social.

Eunice, como pode ser observado nos trechos que apresentamos, é uma empregada doméstica, que morou grande parte da sua vida no ambiente de trabalho, com a filha Mabel. As histórias delas (e aqui podemos incluir a de D. Codinha, mãe de Eunice) remetem-nos a trajetórias de vida que atravessam gerações e que se movimentam, cada uma em sua singularidade e na particularidade do tempo histórico, quando tecem suas experiências de vida, na luta e na resistência, enfrentando, como podem, as estruturas de exploração-opressão vivenciadas.

Podemos considerar que o trabalho doméstico no Brasil constitui um 'retrato clássico' das relações sociais de classe, raça e gênero, que transpuseram temporalidades históricas, e que se manifestam em desigualdades na concretude da vida - inclusive no que diz respeito ao acesso-permanência escolar, como podemos observar nos relatos cotidianos de Mabel e Eunice. Mas o que está no cerne dessas relações, que marcam trajetórias de vida e que têm implicações na problemática do acesso-permanência escolar?

Compreendemos que neste nosso processo de exposição textual já vimos caminhando em direção à elucidação dessa questão, e nesta parte da tese pretendemos recuperar algumas ideias/conceitos, além de avançar a partir da contribuição teórica de outras/os autoras/es, no movimento em direção à saturação do nosso objeto de estudo.

Vale ressaltar, nesse sentido, a existência - no campo da produção de conhecimento - de um esforço intelectual com vistas à compreensão articulada entre exploração-opressão, o qual tem sido feito por diversas/os autoras/es a partir de

diferentes abordagens, no Brasil e no mundo já há algumas décadas, e que tem ganhado maior notoriedade em virtude dos novos sujeitos que adentram o espaço acadêmico. Algumas/alguns desses intelectuais, inclusive, já foram ‘apresentadas/os’ na Seção 2 desta tese. Importa salientar que há aquelas/es que centram suas análises na relação entre classe e raça, outras/os no debate sobre classe e gênero/sexo, e ainda há as/os intelectuais que se debruçam sobre a relação entre essas três dimensões.

Isso posto, reconhecemos que são diversas as contribuições nessa área em diálogo com a tradição marxista e a perspectiva decolonial, cuja produção científica é instigante, pulsante e necessária e da qual conseguimos nos aproximar via algumas/alguns intelectuais, sem a intenção - que seria ilusória - de expressar todas as discussões presentes na cena contemporânea. Desse modo, nossas escolhas para a interlocução teórica sobre as determinações entre classe, raça e gênero/sexo deram-se a partir de nossa experiência acadêmico-profissional, articulada com nosso projeto de pesquisa e com os elementos que emergiram dos dados coletados na pesquisa de campo.

Dennis de Oliveira (2021), jornalista e professor universitário, traz importantes contribuições para a compreensão da questão racial a partir da totalidade histórica concreta, dialogando com o aporte marxista e a perspectiva decolonial⁹⁷. Ele argumenta que o *racismo é estrutural*, na medida em que é fruto de uma estrutura sócio-histórica de produção e reprodução de riquezas e, assim, tem relação direta com a constituição do sistema-mundo do capital.

[...] A construção da classe trabalhadora no Brasil se deu pela racialização, isto é, foi com base na constituição de um padrão classificatório racial feito durante a colonização que se estabeleceu quem trabalhava (negro) e não trabalhava (branco). E a divisão internacional do trabalho no qual se baseia o mercado mundial e constitui a totalidade do capitalismo global também é racializado – as

⁹⁷ Destacamos, nesse sentido, que Dennis Oliveira (2021) dialoga, sobretudo, com o legado de Lélia González (1935-1994), de Clóvis Moura (1925-2003), de Aníbal Quijano (1928-2018), e o dos pensadores da teoria marxista da dependência (TMD). A respeito de Lélia González, o autor afirma que ela foi “uma intelectual, militante e sofisticada pensadora do racismo e feminismo negro brasileiro apagada historicamente pelo racismo acadêmico, mas que recentemente tem seu pensamento recuperado pela iniciativa de intelectuais negras e também de organizações do movimento negro” (Oliveira, 2021, p.44). Já em relação a Clóvis Moura, ele o considera como “um dos pensadores que apresentou uma proposta epistemológica extremamente consistente para se pensar o Brasil. Por essa razão, ele é criminosamente desprezado por parte significativa da academia brasileira e também por parcela de intelectuais negros e negras, seja por desconhecimento ou seja pela adesão ao pensamento funcionalista e liberal estadunidense [...]” (Oliveira, 2021, p. 147).

nações do capitalismo dependente são de população não branca e o capitalismo central, brancos (Oliveira, 2021, p. 18).

Dessa maneira, Oliveira (2021, p. 72) evidencia que não existe uma contraposição entre classe e raça, reafirmando a relação intrínseca entre elas na processualidade histórica, sendo que “[...] não há como falar em classe sem falar em raça e nem tampouco conceituar raça à parte de classe. Esse é um dos fundamentos de uma perspectiva histórico-crítica do racismo estrutural”.

Com base na teoria marxista da dependência (TMD)⁹⁸ Oliveira (2021) analisa, então, o racismo estrutural, enfatizando o conceito de *superexploração do trabalho*. Retomando o que já sublinhamos com Cristiane Souza (2023) na Seção 1, para a TMD a superexploração do trabalho consiste na remuneração da força de trabalho abaixo do mínimo necessário, o que impacta no não atendimento às necessidades da reprodução da força de trabalho nos países periféricos. Oliveira (2021) explica que isso é um mecanismo encontrado pelas classes dominantes desses países para compensar os recursos que são drenados para os países do capitalismo central, no âmbito da relação desigual entre os países.

Nesse sentido, as hierarquizações raciais, que se baseiam no eurocentrismo, serviram/servem à organização do sistema-mundo no capitalismo. Nesta afirmação, Oliveira (2021) dialoga com o pensador peruano Aníbal Quijano em seu conceito de ‘*matriz colonial de poder*’ ou ‘*colonialidade do poder*’, em que ele relaciona a consolidação da categoria ‘raça’ com a dominação da América, como uma classificação construída para legitimar a colonização e naturalizar relações de exploração⁹⁹. Contudo, tal classificação transcende o período colonial, já que o

⁹⁸ A teoria marxista da dependência (TMD) - já referenciada na Seção 1 desta tese, com Cristiane Sabino Souza (2023), na subseção onde refletimos sobre trabalho e educação - é uma vertente que analisa as relações entre os países centrais e periféricos do sistema capitalista. Oliveira (2021) faz referência à TMD a partir dos pensadores Ruy Mauro Marini, Theotonio dos Santos e Vania Bambirra, que “partem de uma crítica das teorias do subdesenvolvimento e do nacional-desenvolvimentismo, porque partem do pressuposto que o capitalismo é um ‘sistema global’ em que há uma interconexão entre as economias nacionais” (Oliveira, 2021, p. 172). E ainda: “[...] é uma situação em que um certo grupo de países tem sua economia, condicionada pelo desenvolvimento e expansão de outra economia à qual sua própria está submetida. A relação de interdependência entre duas ou mais economias, e entre elas e o comércio mundial, assume a forma de dependência, quando alguns países (os dominantes) podem se expandir e autoimpulsionar, enquanto outros países (os dependentes) só podem fazer isso como reflexo dessa expansão, que pode agir de forma positiva ou negativa sobre o seu desenvolvimento imediato. De qualquer forma, a situação básica de dependência leva a uma situação global dos países dependentes, que os coloca em posição de atraso e sob a exploração dos países dominantes” (Santos, 2000, p. 379 *apud* Oliveira, 2021, p. 172).

⁹⁹ Ressaltamos que María Lugones (1944-2020), socióloga argentina, parte do pensamento de Aníbal Quijano para desenvolver o conceito de *colonialidade de gênero*. Para ela, a colonialidade não se refere

capitalismo manteve as hierarquias do sistema-mundo e, em geral, isso remete a uma determinada organização do trabalho e a acessos diferenciados à riqueza. Isso posto, apreendemos que a matriz colonial do poder é o arranjo institucional do capitalismo periférico/dependente, a base do racismo estrutural nos países da periferia do capitalismo, sendo que a classificação e hierarquização racial operada por essa matriz estabelece condições diferenciadas de humanidade (Oliveira, 2021).

Assim, a raça como categoria mental da modernidade organiza o trabalho e, com isso, estabelece lugares determinados para a população negra na divisão internacional do trabalho. Mas também estabelece lugares subalternos dentro da esfera pública, uma vez que há uma interdição da presença negra no contrato social (Oliveira, 2021, p. 136).

Esses lugares são evidenciados nas histórias de Mabel e Eunice: o trabalho doméstico remunerado, o não acesso à educação escolarizada, os empecilhos para a permanência estudantil. Compreender que o racismo é estrutural, então, é ir à raiz das determinações que permeiam tantas trajetórias de vida, ou seja, é entender que é na base material das sociedades que estão os fundamentos do racismo e, nesse sentido, a luta antirracista carrega em si um forte componente anticolonial, além de ser expressão da luta de classes.

Esses lugares também são influenciados pelo gênero, afirmativa constatada por diferentes intelectuais feministas, dentre as quais destacamos as brasileiras Heleieth Saffioti (1934-2010) e Lélia González (1935-1994). Intelectuais orgânicas, contemporâneas entre si, elas nos deixaram um importante legado para a compreensão da dinâmica da realidade social brasileira considerando as determinações de gênero/sexo em suas inter-relações com a classe social e a raça/etnia.

Heleieth Saffioti (2015), que se apoiou no referencial teórico marxista durante sua intensa vida intelectual, é considerada pioneira, no Brasil, da análise da condição da mulher numa perspectiva de classes e da problematização da divisão sexual no mundo do trabalho. Assim, tornou-se uma referência no estudo sobre mulheres e relações de gênero no país e no mundo. Para ela, o sexismo não é apenas uma

apenas à classificação racial, é um fenômeno mais amplo, um dos eixos do sistema de poder e, como tal, atravessa também as relações de gênero. Cf.: LUGONES, M. Colonialidade e gênero. *In*: HOLLANDA, H. B. de (org.). **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar, 2020. p. 52-83.

ideologia, mas reflete uma estrutura de poder e estabelece relações hierárquicas (Saffioti, 2015).

Segundo Gonçalves (2011), é possível identificar duas fases de estudos na obra de Saffioti: dos anos 1960 ao final dos anos 1980, quando ela se dedicou à análise do trabalho feminino na sociedade capitalista; e a partir dos anos 1990 até sua morte, período em que ela se debruçou sobre os estudos da violência doméstica. Contudo, há um fio condutor que perpassa sua obra: a análise da relação entre as determinações de classe, de gênero e de raça/etnia¹⁰⁰.

De acordo com Saffioti (2015), *gênero*, que é construção social, não se resume a uma categoria de análise, apesar de ser útil enquanto tal, mas diz respeito também a uma perspectiva histórica e ontológica, a imagens construídas pela sociedade a respeito do masculino e do feminino, estando estas inter-relacionadas¹⁰¹. Assim, é equivocado se referir a gênero como se esta categoria fosse relacionada apenas às mulheres - como acontece comumente. E, nesse sentido, gênero pode ser concebido como uma gramática que regula as relações sociais, na processualidade histórica.

Entendido como imagens que as sociedades constroem do masculino e do feminino, não pode haver uma só sociedade sem gênero. A eles corresponde uma certa divisão social do trabalho, conhecida como divisão sexual do trabalho, na medida em que ela se faz obedecendo ao critério de sexo (Saffioti, 2015, p. 60).

A depender da configuração da trama das relações sociais, o gênero pode se expressar em relações hierárquicas e desiguais de poder. Assim, o patriarcado - ou a ordem *patriarcal de gênero* - refere-se à estrutura de poder centralizada no homem, na qual este é considerado sujeito, e a mulher, o '*outro*'. Essa ordem tem determinação histórica e explicita o vetor da dominação-exploração existente nas sociedades de classes. Trata-se de um caso específico de relações de gênero e deve ser compreendida na particularidade histórica da formação social de cada país e de determinado tempo histórico, já que as experiências de dominação e exploração podem ser diferentes.

¹⁰⁰ Segundo Barroso (2018), Saffioti inicialmente parte das relações de gênero e classe e, a partir da publicação do livro 'O poder do macho' (1987), ela acrescenta a categoria raça/etnia.

¹⁰¹ Neste ponto estendemos também a reflexão de que falar sobre gênero, além de tratar das relações de construção social do feminino e do masculino, também diz respeito aos elementos que não se encaixam nesse binômio.

Desse modo, apreende-se o gênero enquanto parte da construção do ser social, e o patriarcado como produto histórico-social das relações de gênero com base na exploração-dominação. Nesse sentido é que Saffioti (2015) faz uma crítica a ‘*estudos de gênero*’ pretensamente ‘neutros’ - quando abordados sobretudo em perspectivas (neo)liberais, que não questionam a dominação-exploração existente na sociedade¹⁰². Por isso, ela reivindica o uso da categoria patriarcado para o estudo das relações de gênero, já que a ordem patriarcal de gênero:

1. não se trata de uma relação privada, mas civil; 2. dá direitos sexuais aos homens sobre as mulheres, praticamente sem restrição. [...] 3. configura um tipo hierárquico de relação que invade todos os espaços da sociedade; 4. tem uma base material; 5. corporifica-se; 6. representa uma estrutura de poder baseada tanto na ideologia quanto na violência (Saffioti, 2015, p. 60).

Vale ressaltar que o patriarcado é anterior ao modo de produção capitalista, mas sobrevive à sua emergência, atualizando suas manifestações, além de tornar-se necessário às suas relações sociais tanto no campo da produção quanto da reprodução social (Saffioti, 2015). E ainda

O fato de o patriarcado ser um pacto entre os homens não significa que a ele as mulheres não oponham resistência. [...] sempre que há relações de dominação-exploração, há resistência, há luta, há conflitos, que se expressam pela vingança, pela sabotagem, pelo boicote ou pela luta de classes (Saffioti, 2015, p. 139).

Saffioti (2015) entende, ainda, que o gênero, a raça/etnia e as classes sociais constituem eixos que estruturam toda a sociedade. Se tomados de forma isolada, apresentam características distintas daquelas que se podem constatar no que ela denomina de ‘nó’ que formaram ao longo do processo histórico. Este ‘nó’ contém uma condensação, é nele que atuam, como uma síntese de múltiplas determinações, unidade na diversidade, cada um dos referidos eixos. Assim, o ‘nó’ reflete o imbricamento *patriarcado-racismo-capitalismo*, no processo de exploração-dominação.

¹⁰² A respeito do uso da expressão exploração-dominação e dominação-exploração, ressaltamos que, para Saffioti (2015), exploração e dominação não se constituem como processos separados; ao contrário, são faces de um mesmo processo. Por isso, ela utiliza os termos alternadamente para evitar interpretações equivocadas que tendem a hierarquizá-los.

[...] as classes sociais são, desde sua gênese, um fenômeno gendrado. Por sua vez, uma série de transformações no gênero são introduzidas pela emergência das classes. Para amarrar melhor esta questão, precisa-se juntar o racismo. O nó (Saffioti, 1985, 1996) formado por estas três contradições apresenta uma qualidade distinta das determinações que o integram. **Não se trata de somar racismo + gênero + classe social, mas de perceber a realidade compósita e nova que resulta desta fusão [...].** Uma pessoa não é discriminada por ser mulher, trabalhadora e negra. Efetivamente, uma mulher não é duplamente discriminada, porque, além de mulher, é ainda uma trabalhadora assalariada. Ou, ainda, não é triplamente discriminada. **Não se trata de variáveis quantitativas, mensuráveis, mas sim de determinações, de qualidades, que tornam a situação destas mulheres muito mais complexa** (Saffioti, 2015, p. 122, grifo nosso).

A partir da análise da obra de Saffioti, Gonçalves (2011) pontua que essas três dimensões/contradições entrelaçadas pelo 'nó' dão sustento à manutenção do sistema capitalista, e a dominação capitalista de classe se efetiva produzindo e reproduzindo diferenças que reforçam desigualdades, inclusive no tocante ao gênero e à raça/etnia.

Outro ponto crucial para a compreensão da metáfora do 'nó', evidenciado na apreensão qualitativa de que classe, raça e gênero são determinações da realidade social, é que se trata de um 'nó frouxo'. Isso quer dizer que, devido à 'frouxidão', existe certa mobilidade entre essas dimensões históricas nas quais os sujeitos estão inseridos, além de ser necessário considerar outras dimensões da realidade social.

[...] o sujeito, constituído em gênero, classe e raça/etnia, não apresenta homogeneidade. Dependendo das condições históricas vivenciadas, uma destas faces estará proeminente, enquanto as demais, ainda que vivas, colocam-se à sombra da primeira. Em outras circunstâncias, será uma outra faceta a tornar-se dominante [...] (Saffioti, 2015, p. 83).

Encontramos ressonância de análises teórico-críticas feitas por Saffioti (2015) no pensamento de Lélia González, intelectual negra que foi uma das grandes intérpretes da formação sócio-histórica brasileira, considerada pioneira na análise articulada entre classe, raça e gênero. Flávia Rios (2020), em entrevista concedida ao *PodCast* "Ilustríssima Conversa", do Jornal Folha de São Paulo, apresenta alguns elementos que constituíram a trajetória de Lélia González, os quais certamente tiveram influência na sua produção intelectual, destacando, dentre outros: o trabalho na infância como babá, o estudo em escolas públicas, e o ingresso no Colégio Pedro

II (uma das instituições públicas de ensino mais tradicionais do país e que atualmente faz parte da Rede Federal, mas que, à época de González - entre as décadas de 1940 e 1950 - ainda era uma escola essencialmente elitizada).

Para Rios (2020), a formação no Colégio Pedro II foi determinante para o ingresso de González na universidade pública - ela formou-se em Filosofia, Geografia e História pela hoje Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), trabalhou como professora no ensino médio e seguiu carreira acadêmica, sendo doutora em Antropologia. Além da trajetória acadêmica, González participou, durante as décadas de 1970, 1980 e início dos anos 1990, da formação de movimentos sociais no país, como do Movimento Negro Unificado (MNU) e de movimentos feministas, além de ter atuado em conselhos, na Assembleia Nacional Constituinte e de ter proferido diversas conferências nas Organizações das Ações Unidas (ONU).

No centro das investigações de González (2020), que, assim como Oliveira e Saffioti, fez uma leitura da realidade social a partir da totalidade histórico-social concreta, estão as relações de gênero, raça e classe social, ancoradas na noção de que o Brasil é um país de capitalismo dependente. Desse modo, sua produção teórica analisa a sociedade brasileira e latino-americana apreendendo a complexidade da realidade social para a população negra e, em particular, para as mulheres negras.

A obra de González (2020) é permeada de conceitos e proposições instigantes e inovadoras. Além do aporte teórico marxista, ela também teve como referência a Psicanálise. Embora o debate sobre as dinâmicas das relações raciais brasileiras e o refutamento da ideologia da '*democracia racial*' já estivessem presentes em produções de importantes intelectuais brasileiros desde a década de 1960 - sobretudo com Florestan Fernandes¹⁰³ -, Lélia González, nos anos 1970, recoloca e amplia essa discussão, além de associá-la à questão de gênero, em particular no estudo sobre a mulher negra (Rios, 2020). Neste estudo, elegemos alguns dos conceitos e proposições presentes em sua produção intelectual, os quais iremos abordar em relação com os elementos que vimos discutindo e que nos auxiliaram na apreensão das trajetórias das estudantes-trabalhadoras.

¹⁰³ Um dos temas que o sociólogo Florestan Fernandes (1920-1995) se debruçou em suas pesquisas foi a questão racial. Em 1964 ele publicou a obra "A integração do negro na sociedade de classes", um marco no avanço no pensamento sociológico sobre a temática racial, que representou um rompimento em relação à reflexão sociológica brasileira que a precedeu, cujo expoente foi Gilberto Freyre (1900-1987), com "Casa Grande & Senzala" (1933), obra que contribuiu para o propagado 'mito da democracia racial'.

González (2020), ao buscar compreender a relação da população negra com o mundo do trabalho no Brasil, considerando o país no contexto do capitalismo dependente, constatou que essa população em geral, e a mulher negra em particular, estiveram em posições precárias no mercado de trabalho, sobretudo na informalidade.

[...] Ora, na medida em que existe uma divisão racial e sexual do trabalho, não é difícil concluir sobre o processo de tríplice discriminação sofrido pela mulher negra (enquanto raça, classe e sexo), assim como sobre seu lugar na força de trabalho (Gonzalez, 2020, p. 56).

Em relação à mulher negra, González (2020) aponta que, face à falta de perspectivas quanto a novas alternativas em relação ao passado escravocrata, ela se voltou para a prestação de serviços domésticos, assumindo uma 'dupla jornada' no âmbito da reprodução social. Nesse sentido é que González (2020, p. 43) denuncia que "[...] a libertação da mulher branca tem sido feita às custas da exploração da mulher negra"¹⁰⁴.

[...] Ser negra e mulher no Brasil, repetimos, é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no nível mais alto de opressão. Enquanto seu homem é objeto da perseguição, repressão e violência policiais (para o *cidadão* negro brasileiro, desemprego é sinônimo de vadiagem; é assim que pensa e age a polícia brasileira), ela se volta para a prestação de serviços domésticos junto às famílias das classes média e alta da formação social brasileira. Enquanto empregada doméstica, ela sofre um processo de reforço quanto à internalização da diferença, da subordinação e da 'inferioridade' que lhe seriam peculiares. Tudo isso acrescido pelo problema da dupla jornada que ela, mais do que ninguém, tem de enfrentar. **Antes de ir para o trabalho, tem que buscar água na bica comum da favela, preparar o mínimo de alimentação para os familiares, lavar, passar e distribuir as tarefas dos filhos mais velhos com os cuidados dos mais novos (as meninas, de um modo geral, encarregam-se da casa e do cuidado dos irmãos mais novos). Após 'adiantar' os serviços caseiros, dirige-se à casa da patroa, onde permanece durante todo o dia. E isso sem contar quando tem de acordar mais cedo (três ou quatro horas da 'manhã') para enfrentar as filas dos postos de assistência médica pública, para tratar de algum filho doente; ou então quando tem de ir às 'reuniões de pais' nas escolas públicas, a fim de ouvir as queixas das professoras quanto aos problemas 'psicológicos' de seus filhos, que apresentam um comportamento 'desajustado' que os torna**

¹⁰⁴ Ressaltamos que somente em 2015 os direitos básicos foram estendidos às/aos trabalhadoras/es domésticas/os no Brasil, por meio da Lei Complementar nº 150, de 1º de junho de 2015, que dispôs sobre o contrato de trabalho doméstico.

‘dispersivos’ ou incapazes de ‘bom rendimento escolar’. Quando não trabalha como doméstica, vamos encontrá-la também atuando na prestação de serviços de baixa remuneração (‘refúgios’) nos supermercados, nas escolas ou nos hospitais, sob a denominação genérica de ‘servente’ (que se atente para as significações a que tal significante nos remete) [...] (González, 2020, p. 58, grifo nosso).

Na esteira dessa argumentação de González (2020), rica em elementos presentes no cotidiano da vida social, inclusive no que diz respeito à vivência escolar das/os filhas/os da mulher negra na sociedade brasileira, trazemos para nossa reflexão a análise que a autora faz sobre a figura da *‘mãe preta’*. A figura da *‘mãe’* tem relevância nos estudos psicanalíticos, mas também no mundo diaspórico¹⁰⁵ (Rios, 2020). González (2020, p. 53) parte da figura da *‘mãe preta’*, que surge na sociedade escravocrata, para analisar a cultura brasileira. Naquele contexto, as mulheres negras escravizadas atuavam como *‘mucama’*, com a tarefa de “manter, em todos os níveis, o bom andamento da casa-grande: lavar, passar, cozinhar, fiar, tecer, costurar e amamentar as crianças nascidas do ventre *‘livre’* nas sinhazinhas [...]”. Assim,

Foi em função de sua atuação como mucama que a mulher negra deu origem à figura da mãe preta, ou seja, aquela que efetivamente, ao menos em termos de primeira infância (fundamental na formação da estrutura psíquica de quem quer que seja), cuidou e educou os filhos de seus senhores, contando-lhes histórias sobre o quibungo, a mula sem cabeça e outras figuras do imaginário popular (Zumbi, por exemplo) [...] (González, 2020, p. 53).

Ao relacionar a *‘mãe preta’* como responsável pelos cuidados prestados aos filhos dos senhores, González (2020) aborda uma questão essencial, que é a formação cultural brasileira, já que nessa relação de trabalho forçado, no âmbito da reprodução social, na fase da primeira infância, foram transmitidos conhecimentos e valores às crianças brancas.

[...] Ela, simplesmente, é a mãe. É isso mesmo, é a mãe. Porque a branca, na verdade, é a outra. Se assim não é, a gente pergunta: quem é que amamenta, que dá banho, que limpa cocô, que põe pra dormir, que acorda de noite pra cuidar, que ensina a falar, que conta história e por aí afora? É a mãe, não é? Pois então. Ela é a mãe nesse barato doido da cultura brasileira. [...]. Por isso a *‘mãe preta’* é a mãe.

¹⁰⁵ Relembramos que na Seção 2 desta tese nos referimos à figura da *‘mãe preta’*, a partir da conceituação de escrevivência, com Conceição Evaristo (2020).

E quando a gente fala em função materna, a gente tá dizendo que a mãe preta, ao exercê-la, passou todos os valores que lhe diziam respeito pra criança brasileira [...] (Gonzalez, 2020, p. 87).

Para González (2020), essa relação, que culmina na dimensão da cultura, configurou-se como uma certa ‘resistência’, mesmo que inconsciente, das ‘mães pretas’:

[...] Não podemos deixar de levar em consideração que existem variações quanto às formas de resistência. E uma delas é a chamada ‘resistência passiva’. [...] Conscientemente ou não, passaram para o brasileiro ‘branco’ as categorias das culturas africanas de que eram representantes. Mais precisamente, coube à mãe preta, enquanto sujeito suposto saber, a africanização do português falado no Brasil (o ‘pretuguês’, como dizem os africanos lusófonos) e, conseqüentemente, a própria africanização da cultura brasileira (González, 2020, p. 54).

Ainda considerando essa dimensão da africanização da cultura, que remete à constituição da subjetividade dos sujeitos, um conceito central desenvolvido por González (2020) foi o de *amefricanidade*, criado a partir da ideia de “América Ladina”¹⁰⁶, e que se relaciona com a presença afrodescendente e ameríndia na América Latina. Para a autora, o Brasil é um país cujas formações do inconsciente não são somente europeias, contrapondo-se ao discurso hegemônico. Por isso, ela argumenta que todas/os brasileiras/os são ladino-amefricanas/os, embora não o reconheçam como tais. Assim, tem-se o que ela denomina, com base na Psicanálise, de *racismo como denegação*, ou seja, a negação da cultura que lhe constitui, que lhe pertence, com a prevalência da ideologia do embranquecimento, das ‘teorias’ da miscigenação e da ‘democracia racial’.

Nesse sentido, então, são consideradas/os amefricanas/os toda uma descendência, não somente a dos africanos escravizados, como também a dos povos originários. Enquanto ladino-amefricanas/os somos forjadas/os na resistência e na criatividade contra as diversas manifestações de exploração-opressão. Em nossas sociedades de racismo por denegação, a força cultural se apresenta como uma forma de resistência (González, 2020).

¹⁰⁶ González (2020) teve como referência o termo “América Ladina”, cunhado pelo psicanalista brasileiro M.D. Magno para renomear a América Latina, na busca por evidenciar a presença negra com sua cultura nas Américas e, ao mesmo tempo, questionar a suposta latinidade de matriz europeia e branca.

Importa salientar que González (2020) sublinha que as mulheres negras, frente às variadas formas de superexploração e alienação, forjam estratégias de sobrevivência e resistência numa formação social capitalista, racista e sexista.

[...] sobretudo a *mulher negra anônimo* sustentáculo econômico, afetivo e moral de sua família é quem, a nosso ver, desempenha o papel mais importante. Exatamente porque com sua força e corajosa capacidade de luta pela sobrevivência nos transmite a nós, suas irmãs mais afortunadas, o ímpeto de não nos recusarmos à luta pelo nosso povo [...] (González, 2020, p. 64).

As narrativas de Eunice e Mabel evidenciam vários desses elementos analisados por González. Eunice tem uma dupla jornada no âmbito da reprodução social: na função de 'mãe preta', em que cuida da criança branca e transmite sua cultura - nota-se que a feijoada é o prato preferido da Camila, por exemplo; e nos cuidados com Mabel, a qual referiu que se ela conseguiu chegar à universidade foi devido a um 'trabalho bem executado' de sua mãe. Ademais, são histórias que revelam o persistente vínculo do trabalho doméstico brasileiro com o passado escravocrata, o que também explica a presença significativa de mulheres negras nesse mercado de trabalho, o qual ocorre, preponderantemente, em condições informais. Mas também são narrativas constituídas na luta e na resistência, inclusive por meio da força cultural, traços constituintes da amefricanidade.

González (2020) reconhece a importância do feminismo nas lutas e conquistas das mulheres, enfatizando o conceito de patriarcado, que, segundo ela, desvendou as bases materiais e simbólicas da opressão das mulheres, além de ter demonstrado o caráter político do mundo privado. Contudo, ela aponta para o fato de que, para as mulheres negras e indígenas, a consciência da opressão ocorre antes de tudo em função da raça e, por isso, a participação política da mulher negra se deu primeiro nos movimentos negros. Nestes movimentos, entretanto, são reproduzidas práticas sexistas do patriarcado, frente a isso, a mulher negra busca o movimento de mulheres, a teoria e a prática feministas, mas se deparam neste espaço 'feminista' com práticas racistas.

[...] nossas experiências com o movimento de mulheres se caracterizavam como bastante contraditórias: em nossas participações em seus encontros ou congressos, muitas vezes éramos consideradas 'agressivas' ou 'não feministas' porque sempre insistimos que o racismo e suas práticas devem ser levados em conta

nas lutas feministas, exatamente porque, como o sexismo, constituem formas estruturais de opressão e exploração em sociedades como a nossa. Quando, por exemplo, denunciávamos a opressão e exploração das empregadas domésticas por suas patroas, causávamos grande mal-estar: afinal, dizíamos, a exploração do trabalho doméstico assalariado permitiu a 'liberação' de muitas mulheres para se engajarem nas lutas 'da mulher'. Se denunciávamos a violência policial contra os homens negros, ouvíamos como resposta que violência era a da repressão contra os heróis da luta contra a ditadura (como se a repressão, tanto num quanto noutro caso, não fizesse parte da estrutura do mesmo Estado policial-militar). Todavia, não deixamos de encontrar solidariedade da parte de setores mais avançados do movimento de mulheres que demonstraram interesse em não só divulgar nossas lutas como em colaborar conosco em outros níveis.

Apesar dos aspectos positivos em nossos contatos com o movimento de mulheres, as contradições e ambiguidades permanecem, uma vez que, enquanto originário do movimento de mulheres ocidental, o movimento de mulheres brasileiro não deixa de reproduzir o 'imperialismo cultural' daquele [...] (González, 2020, p. 104, grifo nosso).

Desse modo é que a autora faz a defesa por um *feminismo afro-latino-americano*, a partir da constatação de que o movimento feminista na região deve levar em consideração as especificidades das experiências das mulheres da América Latina, em suas determinações de classe e raça. Experiências estas marcadas por violências sistemáticas, mas que também se compõem de resistência e criação.

[...] o feminismo latino-americano perde muito de sua força abstraindo um fato da maior importância: o caráter multirracial e pluricultural das sociedades da região. **Lidar, por exemplo, com a divisão sexual do trabalho sem articulá-la com a correspondente ao nível racial é cair em uma espécie de racionalismo universal abstrato, típico de um discurso masculinizante e branco.** Falar de opressão à mulher latino-americana é falar de uma generalidade que esconde, enfatiza, que tira de cena a dura realidade vivida por milhões de mulheres que pagam um preço muito alto por não serem brancas [...] (González, 2020, p. 142, grifo nosso).

Reafirmamos, então, as contribuições de Dennis Oliveira, Heleieth Saffioti e Lélia González no que diz respeito ao que vimos denominando de determinações entre classe, raça/etnia e gênero/sexo, bem como para a compreensão da divisão social, racial e sexual do trabalho na formação sócio-histórica brasileira. Como sublinhamos anteriormente, a produção intelectual sobre a unidade exploração-dominação é pulsante e necessária, e são várias as contribuições para o debate sobre a dinâmica da unidade exploração-dominação na sociabilidade capitalista. Assim,

pretendemos acrescentar brevemente algumas reflexões teórico-críticas a partir da denominada Teoria da Reprodução Social (TRS), fundamentada no materialismo histórico-dialético, e que, a partir de uma retomada da produção intelectual de Lise Vogel, socióloga e historiadora norte-americana¹⁰⁷, tem sido (re)formulada no século XXI por intelectuais como Tithi Bhattacharya, Cintia Arruzza e Nancy Fraser, as quais, inclusive, têm reivindicado um '*Feminismo para os 99%*', em contraposição ao feminismo liberal. As/os autoras/es que têm se debruçado sobre a interpretação da realidade social por meio dessa perspectiva de análise entendem que as dimensões de classe, gênero e raça são determinantes e constituintes umas às outras e à totalidade social.

Segundo Oliveira e Benitez Martins (2023), a TRS parte da ideia de uma Teoria Unitária como horizonte analítico e político para a compreensão das desigualdades de gênero na ordem do capital. Assim, o sexismo e o racismo não são entendidos como sistemas autônomos que influenciam a sociedade capitalista, "mas sim como dimensões que compõem as relações sociais de produção e reprodução expandida desse sociometabolismo" (Oliveira; Benitez Martins, 2023, p. 60).

A TRS traz, então, importantes contribuições para a compreensão do trabalho de reprodução social na sociabilidade capitalista, o qual tem sido historicamente exercido por mulheres. Oliveira e Benitez Martins (2023) explicam que Lise Vogel e, posteriormente, as autoras da TRS, defendem que a opressão às mulheres tem uma base material que se localiza na condição diferencial destas enquanto produtoras e reprodutoras da mercadoria força de trabalho. Nesse sentido, faz-se necessária uma ampliação quanto à análise da reprodução social da força de trabalho, que constitui atividades de "manutenção e a reprodução da vida, em nível diário e geracional" (Arruzza, 2015, p. 55 *apud* Oliveira; Benitez Martins, 2023, p. 66).

Essas atividades regeneram e criam condições de reprodução da totalidade da classe trabalhadora, incluindo pessoas que não estão necessariamente vendendo a sua força de trabalho, como crianças, idosos e pessoas doentes, além da criação de novos seres humanos,

¹⁰⁷ O livro "Marxismo e a opressão às mulheres: rumo a uma teoria unitária" (*Marxism and the Oppression of Women: Toward a Unitary Theory*), de autoria de Lise Vogel, foi publicado pela primeira vez em 1983 e reeditado em 2013. Foi traduzido para a língua portuguesa somente em 2022, e publicado pela Editora Expressão Popular. De acordo com Santos e Ferreira (2022, p. 35), "Vogel, a partir da teoria do valor de Marx, oferece uma célebre contribuição ao campo marxista, ao afirmar que o trabalho doméstico não remunerado, embora não participe diretamente da produção de valor, uma vez que não produz valor de troca, contribui para sua dinâmica de produção, à medida que se constitui como valor de uso, ocupando, portanto, um lugar fundamental na produção deste".

por meio do gestar, parir, amamentar e de outros cuidados que envolvem as necessidades das crianças (Oliveira; Benitez Martins, 2023, p. 66).

E ainda

Essas atividades de produção de pessoas ocorrem de uma forma ou de outra em todas as sociedades. Nas sociedades *capitalistas*, entretanto, elas também devem servir a outro mestre - a saber, o capital, que exige que o trabalho de reprodução social produza e substitua a 'força de trabalho'. Empenhado em garantir para si mesmo um suprimento adequado dessa 'mercadoria singular' ao preço mais baixo possível, o capital despeja o trabalho de reprodução social sobre mulheres, comunidades e Estados, o tempo todo distorcendo-o em formas mais convenientes para maximizar seus lucros [...] (Arruzza; Bhattacharya; Fraser, 2019, p. 81).

Essas atividades fazem parte das vidas de '99%' de mulheres, como D. Codinha, Eunice e Mabel, e foram identificadas no movimento de apreensão das trajetórias das mulheres estudantes-trabalhadoras interlocutoras da nossa pesquisa - até mesmo quando consideramos as adolescentes - e ganham contornos mais evidentes durante a pandemia da COVID-19.

A TRS pressupõe, nesse sentido, que o campo da produção e da reprodução social - este sinteticamente entendido como atividades de 'produção da vida' - fazem parte de um processo integrado que sustenta o sistema capitalista. Desse modo, a luta de classes não se refere apenas ao campo da produção, mas também ao da reprodução social. Segundo Bhattacharya (2020, p. 110),

Uma compreensão do capitalismo como um sistema integrado, no qual a produção é sustentada pela reprodução social, pode ajudar as lutadoras e lutadores a entender a importância das lutas políticas em ambas as esferas e a necessidade de unificá-las. Vejamos o caso dos direitos reprodutivos, uma das lutas críticas dos nossos tempos, que não é, diretamente, uma luta do local de trabalho. Direitos reprodutivos dizem respeito simplesmente às mulheres tenham acesso a aborto e contracepção? Na verdade, direitos reprodutivos deveriam se chamar justiça reprodutiva. O direito de escolha de uma mulher não deve ser só o direito de escolher não ter filhos, mas também o direito de escolher tê-los.

Ainda para essa autora, o fato de as mulheres providenciarem o suporte principal do capitalismo no âmbito da reprodução social não faz com que as questões referentes ao trabalho fora do âmbito doméstico sejam de interesse exclusivo dos

homens. A grande maioria das mulheres tem que vender sua força de trabalho para garantir condições de sobrevivência e, desse modo, as discussões e as lutas a respeito de salário, benefícios, local e organização do trabalho são também determinadas pelo gênero.

Santos e Ferreira (2022), assistentes sociais e pesquisadoras brasileiras, afirmam, nesse sentido, que a TRS não contribui somente para desvendar o trabalho doméstico. Ao referenciarem a realidade brasileira, elas apontam que a precarização e a alta desigualdade de gênero são traços marcantes no que concerne à inserção das mulheres no mercado de trabalho, com maior gravidade em função de determinações étnico-raciais. Ademais, as autoras sinalizam o fato contrastante de que, embora no País as mulheres tenham um nível mais alto de escolaridade em comparação aos homens, seus salários são mais baixos. Nesse sentido, “[...] os aportes da TRS permitem que outras angulações desse quadro sejam iluminadas, desvelando o quanto a opressão das mulheres é sustentada e moldada na dinâmica da relação contraditória entre produção de valor e reprodução da vida” (Santos; Ferreira, 2022, p. 42).

Ademais,

Para as mulheres, a relação dicotomizada entre trabalho doméstico e trabalho realizado fora de casa, entre mercado de trabalho formal e informal, entre produção e reprodução, só existem enquanto aparência forjada pelo capitalismo. Para compreender as raízes da opressão das mulheres nesse sistema, é preciso reconhecer que elas ocupam simultaneamente esses pólos e são as representações vivas dos elos existentes entre eles (Santos; Ferreira, 2022, p. 44).

No que diz respeito ao trabalho de reprodução social, Arruzza, Bhattacharya e Fraser (2019) analisam que, na sociedade capitalista, ao mesmo tempo em que há a necessidade desse trabalho para a (re)produção da força de trabalho e o conseqüente funcionamento do sistema capitalista, ocorre uma tendência de apropriação, em benefício do capital, do máximo possível do trabalho reprodutivo ‘livre’, ou seja, aquele realizado no âmbito familiar/doméstico, mas sem qualquer preocupação com sua valorização e reposição. Esse quadro resulta em uma crise que tem sido chamada ‘*crise de cuidado*’, a qual as autoras preferem denominar de ‘*crise da reprodução social*’. Crise “que leva as mulheres à exaustão, destrói famílias e estira as energias sociais até o ponto de ruptura” (Arruzza; Bhattacharya; Fraser, 2019, p. 79).

Nesse sentido, para as autoras, essa crise é na realidade estrutural, sendo parte essencial da crise geral e mais ampla do capitalismo do início do século XXI, com o agravante da retração das políticas sociais no contexto neoliberal. “Quando uma sociedade retira a sustentação pública à reprodução social e engaja suas principais provedoras em longas e cansativas horas de trabalho mal remunerado, ela esgota as próprias capacidades sociais de que depende” (Arruzza; Bhattacharya; Fraser, 2019, p. 84).

É importante salientar que as autoras frisam que, de maneira alguma, questionam a importância da busca pela ‘independência financeira’ por parte das mulheres, mas criticam o discurso ilusório que propaga a ‘libertação feminina’ por meio da inserção no mercado de trabalho. Esta inserção tem sido feita, como já assinalamos, de forma precarizada para a maioria das mulheres.

Buscando desvendar as determinações que incidem na permanência do trabalho doméstico e de cuidados não remunerado sobre as mulheres da classe trabalhadora, Verônica Ferreira (2020) também traz contribuições importantes para esse debate, a partir, sobretudo, da teoria feminista materialista de base francesa. A autora parte do pressuposto de que esse trabalho que recai sobre as mulheres, além de sustentar a reprodução da vida, também sustenta a ação do Estado, na medida em que responde ao enfrentamento das expressões contemporâneas da questão social, no contexto neoliberal marcado pela expropriação de direitos.

Para Ferreira (2020), que realizou seus estudos no âmbito da política de saúde brasileira, mas cuja análise nos remete à situação da mulher na sociedade em geral, o cotidiano das mulheres da classe trabalhadora tem sido atravessado pela apropriação do seu tempo de vida: são os ‘tempos de espera’, ‘tempos de demora’, em relação às demandas que elas apresentam às políticas públicas (ela cita como exemplos os atendimentos nos serviços de saúde, as filas para matrículas nas escolas, ...). Contudo, esse tempo é tratado como parte ‘natural’ da reprodução do seu cotidiano, um tempo visto como algo disponível e uma fonte inesgotável. Assim, há uma profunda invisibilização social, tanto do tempo como também dessas próprias mulheres (Ferreira, 2020, p. 25).

O tempo, energia e saberes de um determinado grupo social - as mulheres - de uma determinada classe social - a classe trabalhadora - e de grupos racializados, ancora as expressões mais dramáticas da exploração e do desapossamento produzidos pelo capitalismo hoje. O

trabalho doméstico e de cuidados realizado, majoritariamente, pelas mulheres, se coloca contemporaneamente no coração da divisão internacional do trabalho, que segue subordinando países de economia periférica àqueles de economia 'desenvolvida' (Ferreira, 2020, p. 25).

Na esteira dessas reflexões analíticas, Ferreira (2020) assinala que o Estado age considerando a disponibilidade desse tempo e desse trabalho não remunerado, e acrescenta que isso não é um atributo exclusivo do neoliberalismo. Este, na realidade, atualiza a relação do Estado capitalista com o patriarcado, alçando um modelo de política pública, depositando encargos sobre as famílias e, no interior destas, sobre as mulheres. Ou seja, na medida em que as políticas sociais são precarizadas, há um impacto na vida das mulheres, com um maior dispêndio do tempo por parte delas em atividades de reprodução social. Assim, o Estado é uma mediação fundamental para explicar a continuidade da divisão sexual do trabalho e a permanência do trabalho doméstico como um encargo das mulheres (Ferreira, 2020).

Nesse sentido, as cenas cotidianas das mulheres que se deslocam, desde muito cedo, para os variados serviços públicos, para atender às demandas de reprodução social de diferentes membros da família, constituem expressões objetivas, na vida singular dessas mulheres, de um processo universal e estruturante das relações sociais na sociedade patriarcal, capitalista e racista (Ferreira, 2020).

De um lado, verifica-se nas últimas décadas uma ampliação da participação das mulheres no mercado de trabalho remunerado, no contexto de ascensão da hegemonia neoliberal e de avanço das mais variadas formas de precarização do trabalho. De outro, verifica-se a permanência do trabalho doméstico não mercantil, dos encargos com cuidados no âmbito privado e no âmbito público, nas famílias e nos serviços, como atribuição majoritária das mulheres, especialmente daquelas dos extratos mais pauperizados da classe trabalhadora. A ausência do Estado na provisão de serviços públicos de apoio à reprodução biopsicossocial reitera a resolução da tensão entre trabalho profissional e não remunerado entre mulheres, de maneira mercantil e gratuita (Ferreira, 2020, p. 32).

Nas histórias que lemos e escutamos das estudantes do IFSP-JCR, interlocutoras desta pesquisa, identificamos as relações entre classe, raça e gênero, bem como a centralidade do trabalho - sobretudo no campo da reprodução social - e da educação em suas trajetórias de vida. São histórias, embora singulares, que nos lembram a personagem literária Mabel, primeira pessoa da família a aceder a níveis

mais elevados na educação escolarizada, nos marcos do tempo histórico da expansão da EPT e das políticas de acesso e de permanência escolar, fruto da luta de movimentos sociais, implementadas nas últimas décadas no Brasil.

Eu estou vivendo uma realidade muito diferente, que minha família não teve oportunidade, porque eu tô sendo a primeira da minha família a ir para uma faculdade. Tanto que meu pai e meu irmão ficam doidos: ‘e aí, e a faculdade?’. Sabe? É uma coisa muito louca, é muito diferente, sabe? E sair do ensino médio [cursado no IFSP-JCR] e vir pra faculdade, eu percebi também que é um clima diferente. [...] Meu sonho é terminar, é concluir. E seguir... ver outras oportunidades também depois, mas continuar fazendo pesquisa, estudando, aproveitando mais o Instituto. [...] (Auta, 19 anos, maio de 2023).

As narrativas das participantes da pesquisa foram permeadas, dentre outras questões, por relatos sobre as suas trajetórias e a de seus familiares/ascendentes, na relação com o mundo do trabalho e o acesso/não acesso-permanência à educação escolarizada. Desse modo, nas próximas seções desta parte do trabalho iremos discutir, a partir das trajetórias de vida das interlocutoras desta pesquisa, em suas determinações entre classe, raça e gênero/sexo, a condição de estudante-trabalhadora, com destaque para o trabalho no campo da reprodução social e a relação com o acesso-permanência escolar. Trataremos igualmente da incidência das políticas de ação afirmativa nas trajetórias de vida das mulheres negras; da precarização da vida e do direito à educação no contexto da pandemia da COVID-19; e de nossa interlocução com o contexto francês, onde ‘*la précarité étudiante*’ tem se constituído como objeto de notória atenção no contexto acadêmico e social daquele país.

3.1 “Se a minha mãe não conseguiu estudar, eu teria que fazer diferente”: rupturas e continuidades dos fios que tecem a divisão social, sexual e racial do trabalho e o acesso-permanência escolar¹⁰⁸

[...] Me vejo como uma criança ainda sendo responsabilizada pela melhoria da condição de vida da minha mãe e do meu irmão, uma vez

¹⁰⁸ A partir desta subseção do trabalho, a exposição das narrativas apreendidas por meio das entrevistas individuais estarão mais frequentes e, assim, cabe-nos explicar que por vezes as falas das estudantes serão apresentadas com comentários nossos entre colchetes (“[]”), com o intuito de contextualizar a fala transcrita com informações que consideramos importantes e que foram apreendidas por meio da interlocução com as estudantes - mas em outros momentos da entrevista -, além de poder expressar algumas atitudes e falas da pesquisadora/entrevistadora.

que a maternidade distanciou a escola da minha mãe e ela da escola. Eu cresci com esse sentimento de que se a minha mãe não conseguiu estudar, eu teria que fazer diferente [...] (Oliveira, 2022, p. 8).

Analisar as dimensões entre classe, raça e gênero/sexo que incidem nas trajetórias de vida e no acesso-permanência escolar não se restringe a discorrer sobre conceitos, como vimos salientando, pois importa tratar também dos elementos que incidem nas relações cotidianas e na dimensão subjetiva dos sujeitos. Elementos estes que têm base material e histórica, são construídos nas relações sociais, e se expressam na vida concreta de mulheres estudantes-trabalhadoras, como podemos observar na escrita da estudante Oliveira (2022).

Nesse sentido, faz-se necessário mencionar a relação dialética subjetividade-objetividade, que, segundo Gonçalves e Bock (2009), possibilita-nos falar em ‘subjetividade da realidade’, tendo em vista que a subjetividade é individual/singular, mas construída socialmente, a partir de um processo objetivo-histórico. E, por outro lado,

[...] a base material agrega subjetividade, a partir da ação do sujeito sobre ela, aí está sua historicidade. Por isso, **não é possível falar-se da realidade sem considerar o sujeito que a constitui e ao mesmo tempo é constituída por ela** (Gonçalves; Bock, 2009, p. 142, grifo nosso).

As estudantes-trabalhadoras do IFSP-JCR, nossas interlocutoras da pesquisa, nascidas entre as décadas de 1970 e 2000, são filhas e netas de empregadas domésticas, diaristas/faxineiras, cozinheiras, cuidadoras, operadores de máquina (operários), feirantes, trabalhadores da construção civil, agricultoras/es, atendentes do comércio, professoras/es da educação básica, trabalhadoras/es da saúde, trabalhadoras/es rurais, vendedoras/es ambulantes...

São filhas de mulheres-trabalhadoras, que (re)produzem vidas, umas mães-solo; sendo algumas das estudantes do IFSP-JCR também mães-trabalhadoras e filhas/netas/irmãs/vizinhas-‘cuidadoras’.

As estudantes-interlocutoras são filhas e netas de jacareenses, mas também de migrantes baianas/os, mineiras/os, paranaenses, paulistanas/os, paulistas, piauienses, sul-mato-grossenses... que partiram rumo ao Vale do Paraíba, no estado de São Paulo, em busca de “melhores condições de vida”.

Quando eu nasci, meus pais moravam ali no Vila Garcia [bairro de Jacareí conhecido como um reduto de migrantes, onde tinha uma importante fábrica de papeis que atraiu muitos trabalhadores nos anos 1990]. A minha mãe, ela trabalhava de faxineira, hoje só mudou o nome para diarista, né? Aí ela até hoje é diarista [sem vínculo empregatício e sem contribuição à Previdência Social] (Cecília, 19 anos, junho de 2023).

[...] quando a gente veio para cá [família mudou-se para Jacareí quando Maria tinha 10 anos], a gente passou por bastante dificuldade... a gente dependeu de certa forma de algumas ações... de cesta básica, sabe? Foi uma época muito difícil. E acho que isso durou uns 2-3 meses até a gente conseguir se estabilizar. E aí meu pai conseguiu ter algum vínculo com algumas pessoas para poder vender as mercadorias que estava conseguindo plantar, isso foi bem complicado nessa época [o motivo da migração da família foi devido à desapropriação de terras para construção de uma rodovia] (Maria, 18 anos, maio de 2023).

Suas mães e seus pais, trabalhadoras/es - a maioria em trabalhos informais e intermitentes - quando ingressaram na escola, não conseguiram permanecer e acessar níveis mais elevados da escolarização. Em algumas situações, retornaram aos estudos na educação de jovens e adultos (EJA), sendo que alguns poucos concluíram o ensino médio e/ou fizeram curso técnico.

A minha mãe [hoje com 51 anos de idade], eu acho que ela estudou até a quarta série só... daí ela teve... ela falou que teve que sair para trabalhar... ela morava na roça. Ela teve que sair para trabalhar, já emendou em casamento, daí ela não estudou mais [...] Ela era empregada doméstica, começou aos 11 anos [e trabalhou 'a vida toda' nesse ofício] [...] Hoje ela não está trabalhando mais, porque ela tem um problema no joelho, daí ela já não consegue mais trabalhar [e não recebe quaisquer benefícios da Previdência Social] [...]

O meu pai [hoje com 55 anos de idade], acho que ele fez até o primeiro ano do ensino médio, daí ele 'abandonou', porque ele não queria saber de estudar mesmo (risos). Daí, também, porque ele trabalhava em fábrica e tudo [...] em 2018, ele fez supletivo [atual EJA] e ele terminou [o ensino médio]. [...] Ele trabalhava em fábrica [de cerveja, como operador de máquina] e fazia parte do sindicato também. Então, ele fazia bastante greve (risos). Ele ficou bastante tempo nisso [na organização sindical], daí ele ficou doente, teve que operar o intestino. Nessa, ele foi mandado embora e entrou com processo. Depois ele ficou trabalhando como autônomo, porque ele tem um curso de mecânico também. Agora ele trabalha no setor público, como terceirizado, é auxiliar geral. (Clarice, 21 anos, junho de 2023).

Falo, enquanto pesquisadora, no momento da entrevista, em 'interrupção de estudos' e não em 'abandono', termo utilizado de forma recorrente... e reflito sobre isso com a entrevistada: 'eu não costumo

falar 'abandono da escola', porque são situações tão complexas da vida... costume dizer 'interrupção dos estudos...' Pergunto-me: afinal, quem 'abandonou' quem de fato? Penso que tenha sido o sistema de ensino... e/ou (des)proteção social... (Diário de campo da pesquisadora, junho de 2023).

As interrupções dos estudos, que marcam as 'trajetórias quebradas' nos termos de D'Andrea (2020) ou as 'trajetórias truncadas' nas palavras de Arroyo (2011), são elementos recorrentes nas trajetórias familiares das estudantes, apesar da valoração positiva que em geral essas famílias dão à educação escolarizada. E, por isso, as 'quebras' nas trajetórias são quase sempre acompanhadas de sofrimento e de frustração em relação aos projetos de vida.

Para Arroyo (2011), a vivência da/na escola não se separa das formas como se dão as condições de vida e, nesse sentido, ele ressalta a dificuldade das/dos estudantes da classe trabalhadora em articular tempos de trabalho/sobrevivência com os tempos da escola. "Se é dramático abandonar a escola, mais dramático, ainda, é ter de abandoná-la para sobreviver" (Arroyo, 2011, p. 97).

*O meu pai [hoje com 51 anos de idade], se não me engano com uns 9-10 anos já estava trabalhando na roça [...] eu não lembro exatamente em que série [escolar] ele parou, mas se eu não me engano, ele foi até o quarto ano e minha mãe foi até o segundo, os dois do fundamental [ensino fundamental]. E para eles também era muito difícil, porque a minha mãe [hoje com 44 anos de idade], na época quando ela parou, precisou parar, por causa dos meus avós, ela cuidava de casa, tinha os irmãos para cuidar, tinha roupa, comida e tal... a minha vó trabalhava junto com meu avô. Tanto o meu pai quanto minha mãe, a família dos dois, sempre trabalharam na roça. Então, já começava que essa parte já é mais difícil, né?
[...]*

*Então ela [mãe] com... sei lá, com 10-11 anos, ela já ficava responsável pela casa inteira: casa, comida, e tudo... tudo que tinha para fazer era com ela. E aí, na época, ela tentou ainda ir para a escola, tentou estudar e tudo mais. Só que acho que na época, era tão difícil a escola, a questão estrutural da escola, de tudo assim, professores, que ela pegou pavor pela escola, porque tinha aquele negócio de dar 'reguada', de colocar no milho, sabe? Toda aquela humilhação, e ela fala de uma vez assim, que uma professora chegou para ela, falou que ela era muito burra, falou que ela só ia... falou com essas palavras, que ela só ia para a escola para comer merenda, falou para minha mãe. E aí, depois disso, minha mãe, ela desgostou de tudo assim, sabe? Ela não pensa nunca mais, assim, em voltar para uma escola. Acho que ela tem até um medo assim, de ir para a reunião [em espaços escolares] assim e tal, porque ela fica desconfortável.
[Pergunto para Maria se a mãe dela já esteve alguma vez no campus do IFSP-JCR, ao que ela responde, chorando, que não... um tempo*

*de silêncio antes dela retomar a fala... enquanto isso, eu, tomada também pela emoção, reflito sobre ‘pertencimento escolar’
[...] eu tento me colocar no lugar dela [mãe], e é muito difícil assim, sabe? (Maria, 18 anos, maio de 2023).*

Nesse registro da Maria, além da presença de elementos que evidenciam a divisão social e sexual do trabalho, é possível apreender traços que constituíram a relação de sua mãe com o espaço escolar, os quais deixaram marcas em sua subjetividade. Isso nos remeteu à constatação de Arroyo (2011, p. 99), quando ele afirma que “as trajetórias escolares truncadas acrescentam ainda mais marcas e lembranças negativas em suas trajetórias humanas. Marcas que parecem doer de maneira especial por virem de uma instituição e de uns profissionais em que depositam tantos sonhos”.

A concepção de ‘abandono’ e ‘desistência’ para se referenciar à interrupção dos estudos tem sido frequente nas entrevistas, como o é na sociedade em geral. ‘Desistiram’ em quais condições? Quais determinações incidiram no acesso-permanência escolar? (Diário de campo da pesquisadora, junho de 2023).

A família da minha mãe sempre a motivou a estudar, moravam perto da escola justamente para isso [na Bahia]. Minha avó teve 9 filhos, todos eles iam para a escola, mas poucos terminaram. A minha mãe [hoje com 43 anos] estudou até o segundo ano do ensino médio e desistiu. [...] Ela fez até a terceira série do ensino fundamental, repetiu umas quatro vezes, ela não conseguia ir e repetia por falta de frequência. Aí depois ela continuou indo e quando chegou na sétima série ela parou de ir para trabalhar [como faxineira, aos 16 anos de idade]. Aí depois ela entrou de novo [na escola], no EJA [em Jacareí (SP)], e fez até esse segundo ano, e aí depois ela saiu de novo para cuidar de mim.

*[Indaguei os motivos das ‘faltas’, ao que ela respondeu:]
Minha avó, ela era feirante... e aí ela [a mãe] fugia da escola para ir à feira. Ela queria trabalhar... (Cecília, 19 anos, junho de 2023).*

Arroyo (2011) reflete que as ‘saídas’ e as ‘voltas’ fazem parte das trajetórias humanas e escolares de estudantes-trabalhadores. Como na situação da mãe da Cecília, o fato de ‘voltar’ para a escola, na EJA, em outro tempo de vida/tempo histórico, revela que a busca pelo acesso-permanência escolar não se encerrou na infância e/ou na adolescência, configurando um processo de luta e resistência pelo direito à educação.

Essas ‘voltas’ partem das escolhas dos sujeitos, geralmente associadas a uma projeção de futuro, visando condições de vida “melhores” - tais como uma inserção

menos precarizada no mundo do trabalho, a mobilidade social e/ou a apropriação científica-cultural. As escolhas sempre são feitas, contudo, diante das alternativas concretas. Nesse sentido, é importante que a análise sobre as trajetórias de vida em busca do acesso-permanência escolar não desconsidere a incidência das políticas sociais e do mundo do trabalho no cotidiano de vida dos sujeitos.

A presença/ausência da política pública de educação nas histórias de vida marca as trajetórias dos sujeitos e deve ser entendida em sua relação com a formação sócio-histórica brasileira, entre a oferta escolar desigual e as desigualdades estruturais que marcam o País. Segundo Algebaile (2009), a ampliação do acesso aos anos iniciais da educação escolarizada atravessa a história da formação educacional no Brasil, e a expansão da oferta escolar ocorreu de modo intenso mas de forma desorganizada/ não planejada, em diferentes conjunturas.

Desse modo, importa localizar o tempo histórico em que essas mães/esses pais - bem como algumas estudantes interlocutoras - iniciaram suas vidas escolares: nos idos dos anos 1970. À época, quando por meio de um golpe civil-militar (1964) instaurou-se o regime ditatorial militar no Brasil, já imperavam os princípios da *teoria do capital humano*¹⁰⁹, que postulou a educação como algo decisivo para o desenvolvimento econômico. Não por acaso, houve então uma expansão importante do sistema de ensino nesse período.

Algebaile (2009) pontua que a Constituição de 1967 ampliou a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino da faixa etária de 7 a 12 anos para a de 7 a 14 anos. Posteriormente, a lei 5.692/1971 definiu que o nível 'elementar' de ensino seria o 'primeiro grau', composto por oito séries, estendendo, assim, a obrigatoriedade também em relação aos anos letivos - de quatro para oito. A autora destaca, entretanto, que nesse processo houve imprecisões e restrições no que concerne à garantia ao acesso escolar.

¹⁰⁹ Saviani (1994) explica que na década de 1960 surge a "teoria do capital humano", que foi construída por um grupo de estudos do 'desenvolvimento', coordenados por Theodoro Schultz nos Estados Unidos, na década de 1950. A ideia-chave desta teoria é a de que um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação corresponde a um acréscimo marginal de capacidade de produção. Com base nessa teoria, entende-se que o investimento em "capital humano" é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações quanto no plano da mobilidade individual. A disseminação dessa teoria como "solução" das desigualdades entre países e entre os indivíduos alastrou-se nos países latino-americanos e em outros da periferia do capitalismo, por meio de organismos multilaterais e regionais, fazendo-se presente até os dias atuais. Note-se, por exemplo, que os programas de transferência de renda na América Latina estão fundamentados nesta perspectiva.

Assim, Algebaile (2009) defende a tese de que na processualidade histórica brasileira houve a expansão da escola pública, mas uma expansão '*para menos*' - ou seja, uma escola que amplia até 'universalizar' o acesso ao ensino fundamental, mas que se esvazia da sua especificidade como direito social ao conhecimento e à cultura. Dessa maneira, a ampliação não se configurou em acesso efetivo e igualitário ao conhecimento, reproduzindo a histórica *dualidade de ensino* e, por conseguinte, a desigualdade educacional.

Sempre que dava para meu pai um presente de Dia dos Pais feito à mão, ele nunca se importou muito, recebia e deixava para minha mãe guardar, isso vindo muito do seu modo de criação na roça, onde demonstrar afeto era um sinal de fraqueza. Em uma dessas ocasiões eu me revoltei, e questionei de forma rude se ele não tinha gostado do presente que eu dei, ele me respondeu: 'o único presente que eu quero que você me dê é estudar e ser alguém na vida'. Eu sempre lembrei dessa frase dita por ele, sempre me lembrando que o único jeito de um pobre vencer na vida era através dos estudos. Mas será assim mesmo? **Seria o estudo uma forma de ascensão social ou apenas um dos métodos de permanecermos na mesma classe?** (Souza, J., 2023, p. 14, grifo nosso).

A ampliação da educação básica, embora importante, não resulta por si só em garantia do direito humano e social à educação. Aliás, esse processo, da forma como foi conduzido, acabou por mascarar a realidade social, imputando nas/nos estudantes a responsabilidade individual pelo acesso-permanência escolar: '*afinal, se há vagas na escola, por que não frequentá-la?*'. Ademais, importa considerar os projetos educacionais em disputa na sociedade brasileira, que não estão descolados dos projetos societários, o que nos remete à indagação feita por J. Souza (2023) sobre os limites de uma educação que visa à reprodução social na sociabilidade capitalista.

Salientamos, nesse sentido, que a força de trabalho brasileira, público-alvo da expansão educacional, caracteriza-se pela superexploração e precarização que particularizam os países de capitalismo periférico/dependente. As trajetórias quebradas/truncadas em relação ao mundo do trabalho e ao acesso-permanência escolar, identificadas nas trajetórias familiares das estudantes do IFSP-JCR, evidenciam os traços constitutivos e determinantes da realidade social brasileira, em suas relações de classe, raça e gênero.

Entre rupturas e continuidades em relação às/aos suas/seus ascendentes, nas trajetórias das estudantes do IFSP-JCR, em suas diversidades etárias, também é

possível constatar o entrelace do trabalho doméstico remunerado e não-remunerado com o acesso-permanência escolar. Vejamos o relato da estudante Nísia, 39 anos de idade, do Proeja:

Já estava com quase 18 anos, aí eu comecei a trabalhar em casa de família, daí eu falei: ah, não quero mais estudar, não queria aquilo mesmo... Não adiantava, a escola era longe... aí meu pai já nem se interessava em me matricular mais. Nem a minha madrastra também, porque viu que eu não ia mesmo. [...] Aí eu fiquei nessa até eu vim embora [da Bahia para Jacareí], quando eu vim embora, aí eu voltei a estudar. Aí eu quis voltar a estudar, porque aí eu vi oportunidade de emprego aqui, eu vi que aqui ganha bem. Porque lá, Thaís, eu trabalhava numa casa de família, eu ganhava 30 reais pra trabalhar 3 vezes numa casa. É, eu tinha que lavar roupa na mão, limpar toda a casa, e eu ganhava 30 reais, num mês, para trabalhar... [o ano era 2000 e o salário mínimo era de R\$ 151 reais/mês].

*[...] eu vim embora para cá [Jacareí], aí eu resolvi estudar, porque eu entrei numa casa aqui que eu recebia 400 e pouco mais uma cesta básica, mais vale transporte. Eu sei que eu ganhava em torno de quase 700 reais. Mas eu não era registrada, eles ficaram me enrolando para me registrar. E aí, eu falei: 'ah, vou voltar a estudar...' porque aí eu vi outras oportunidades de entrar numa fábrica, de entrar numa outra coisa, só que aí eu fiquei grávida do *** [nome suprimido - primeiro filho, hoje com 18 anos de idade]. Aí quando eu estava com quase 6 meses [de gestação], eu parei, eu não quis mais, eu falei: 'ah, deixa pra lá, não vou mais pra escola', não quis ir mais. Aí eu fiquei nessa de não ir pra escola. [...]*

[Nísia voltou para a escola, no curso Proeja do IFSP-JCR, no ano de 2018. À época da entrevista, ela não vinha frequentando às aulas no IF, ao que ela explica:]

*[...] eu desisti porque eu estava atrasando a *** [nome suprimido - filha mais nova]. E eu não estava... eu vi que eu não estava progredindo. Não adianta, tipo, eu estava aqui só por estar. [...] Eu não conseguia assistir aula porque meu peito inchava, enchia de leite e eu sabia que aquele momento ela queria mamar... como que estava minha filha? Não, não deu pra minha cabeça isso, aí eu falei: ou eu escolho ficar na aula, ou escolho ser mãe agora. Aí eu falei: não vou mais... aí foi a hora que eu parei, parei de vir, eu falei: 'não, não vai dar certo'.*

[...] E outra coisa que me dificultou também [...] estava vindo e voltando a pé, de carrinho [carrinho de bebê - levava a filha para o IF], começou a esfriar o tempo, aí eu falei: 'não, eu não posso. Ela não pode, ela não precisa passar por isso'.

*Hoje eu estou fazendo faxina e trabalho no final de semana, mas tudo informal, continua tudo informal. Faxina quando aparece segunda, terça e quarta [...]
(Nísia, 39 anos, junho de 2023).*

No relato de Nísia, é possível apreender condições objetivas que levaram às suas ‘saídas’ e ‘voltas’ à educação escolarizada: a inserção precarizada no mundo do trabalho, o trabalho de reprodução social, os deslocamentos casa-escola-casa... Mesmo assim ela insiste, resiste e preocupa-se em manter sua matrícula para um dia poder concluir o curso no IFSP-JCR. Logo no início da entrevista, quando pedi para que ela se apresentasse, essas foram suas as palavras:

*Eu...? Eu sou a ‘Nísia’. Mãe de 4 crianças. É, não sei... eu nem sei quem eu sou direito, uma grande evolução, acho que eu, eu acredito que eu, eu sou intitulada mesmo como mãe. Mãe dessas 4 crianças. Que tenta dar o melhor sempre a eles, que luta, que... hum... embora tenha as adversidades da vida, as questões, né? Porque eu tenho 4 crianças, tive 3 casamentos. Estou no terceiro, na verdade, e... assim, de verdade, os meus filhos são a parte, assim, a parte maior da minha vida. É a parte que eu luto, a parte que eu sigo, a parte que eu tento, a parte que eu enfraqueço, a parte que eu adoeço. É, eu acho que eu... essa é ‘Nísia’, a ‘Nísia’ mãe, a ‘Nísia’ que, que tá ali, oh! Eu não, eu não me vejo assim: aí, é..., eu sou uma mulher, empreendedora, ou sou uma mulher trabalhadora. Não, eu sou a mãe, a mãe do ***, do ***, do ***, da *** [nomes suprimidos]..., minha vida! (Nísia, 39 anos, junho de 2023).*

Um elemento presente na trajetória das estudantes-interlocutoras, o que as diferencia das/dos suas/seus ascendentes, é a conclusão do ensino fundamental e o acesso a níveis mais elevados de escolarização, a partir do ingresso no IFSP-JCR - seja no ensino técnico integrado ao médio e/ou no ensino superior, como podemos apreender no relato de Mascarenhas (2022, p. 12):

[...] Nascer na zona leste de São Paulo, necessariamente na periferia do Jardim Penha, onde meus avós, migrantes do Mato Grosso do Sul viriam a criar suas raízes e seus cinco filhos com o salário de metalúrgico do meu avô, foi de fato o retrato clássico do Brasil, onde a forma de ascensão só poderia ser pelo estudo e trabalho, mas que nem sempre ambos poderiam coexistir com facilidade. Bem, e assim se concretizou com a minha mãe, que precisou escolher entre trabalhar e estudar, para não só ajudar em casa, mas como irmã mais velha, oportunizar às irmãs mais novas, uma chance de alçar voo no ensino superior [...].

Uma época em que escolhia quem teria mais condições, os sacrifícios feitos por ela foram primordiais para suas escolhas futuras, mãe solo, sem formação superior, ela viu na sua menina a luta para que tudo fosse diferente, e assim ela fez. Não posso jamais dizer que, mesmo tendo minhas raízes na periferia, sou parte da grande massa que sofreu para ter uma educação de qualidade, ainda que meus estudos

tenham sido em sua grande parte em instituições públicas (Fundamental I e II), minha mãe sempre lutou muito para que a única 'obrigação' que eu teria na vida, seria estudar, e assim o fiz, tanto no tempo que vivi na Zona Leste - SP, como depois, quando, ao se casar novamente, nos mudamos para Jacareí, no Vale do Paraíba. Poder me dedicar aos estudos de forma integral, me oportunizou sempre ser ativa na escola e fora dela, cursos dos mais diversos oferecidos nos contra turnos e pela prefeitura, horas na biblioteca da escola e da cidade, já que a condição não nos permitia comprar, lendo um livro atrás do outro, todas essas 'portas' se mantiveram abertas graças ao esforço da minha mãe e do meu padrasto que tenho como pai, que levantavam às quatro da manhã para fazer salgado por mais de 18 anos e vendiam em um carrinho no centro da cidade, de segunda a sábado, sem ajuda, conquistando na luta do dia a dia uma condição de vida melhor para nós.

A trajetória de Mascarenhas (2022) lembrou-nos a história das personagens ficcionais Mabel e Eunice, do *'trabalho bem executado da mãe'* em sua dupla jornada, em busca de garantir que a filha *'estivesse num lugar melhor'* que as ascendentes. E, de certa maneira, também nos remeteu à história de Nísia e seus filhos. É fundamental destacar também, no relato de Mascarenhas (2022), a presença importante dos serviços públicos em sua trajetória estudantil.

Contudo, as estudantes-trabalhadoras que ingressam na EPT na primeira quadra do século XXI ainda precisam lutar e resistir para garantir o acesso-permanência escolar, como vimos na história de Nísia, em trechos dos memoriais analisados na Seção 1 deste trabalho - inclusive no de Mascarenhas (2022) - e nas demais entrevistas realizadas. Elas continuam - como suas/seus ascendentes - precisando articular tempos de trabalho/sobrevivência com os tempos escolares e, nesse cenário, destacamos a precarização no mundo do trabalho e a sobrecarga do trabalho de reprodução social na esfera doméstica.

Essa situação ganha contornos particulares ao considerarmos, além da classe social, as dimensões de gênero e de raça, como podemos constatar também a partir dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua) do IBGE, realizada no ano de 2022 no Brasil:

- A taxa de participação das mulheres no mercado de trabalho foi de 53,3%, enquanto a dos homens foi de 73,2%. Ademais, a taxa de informalidade delas foi de 39,6%, enquanto para os homens foi de 37,3%, sendo considerável a diferença entre mulheres pretas ou pardas (45,4%) em relação aos homens brancos (30,7%);

- O rendimento das mulheres foi, em média, equivalente a 78,9% do recebido por homens;
- As mulheres corresponderam a 91,3% das pessoas ocupadas em serviços domésticos remunerados;
- Em média, as mulheres dedicaram 21,3 horas semanais aos afazeres domésticos e/ou ao cuidado de pessoas, enquanto os homens apenas 11,7 horas. As mulheres pretas ou pardas dedicaram 1,6 hora a mais por semana nessas atividades do que as brancas, e para os homens não houve alteração ao considerar a cor ou raça declarada;
- As mulheres que faziam parte dos 20% com os menores rendimentos dedicaram-se 7,3 horas a mais ao trabalho doméstico não remunerado do que aquelas situadas nos 20% com os maiores rendimentos;
- A proporção de mulheres brancas com 25 anos de idade ou mais que tinham completado o nível superior (29,0%) foi o dobro da observada entre as pretas ou pardas (14,7%);
- Aproximadamente 32,3% das mulheres no País estavam abaixo da linha de pobreza, ou seja, tinham renda domiciliar *per capita* de até U\$6,85 por dia, de acordo com critério do Banco Mundial. Essa era a situação de 41,3% das mulheres pretas ou pardas, e de 21,3% das mulheres brancas (IBGE, 2024).

Corroborando os indicadores sociais em nível nacional, as condições de vida das estudantes-interlocutoras desta pesquisa, especialmente no que diz respeito à relação com o mundo do trabalho, revelam uma perpetuação da superexploração e a intensificação da precarização do trabalho, bem como a permanência do trabalho doméstico e de cuidados não remunerado das mulheres, no contexto do avanço do regime neoliberal e da crise da reprodução social.

[...] em 2019, começo de 2020, eu trabalhei como empregada doméstica. Foi um pouquinho antes da pandemia. Eu terminei o ensino médio, entrei em uma faculdade [particular], só que eu não gostei do curso e saí. Daí, na época, a minha mãe e o meu pai perderam o emprego. Então eu fui trabalhar, depois entrei aqui [na graduação do IF], começou a pandemia e eu perdi esse emprego [como empregada doméstica] (Clarice, 21 anos, junho de 2023).

Algumas vezes desse tempo [em que estudou no IF ainda no ensino médio, aos 16 anos de idade] eu ia ajudar minha tia, que é diarista aqui na região (Cecília, 19 anos, junho de 2023).

Nas tratativas para agendar a entrevista, apesar da receptividade ao convite e o pronto aceite, Cecília (19 anos) não tinha disponibilidade durante a semana: “*Estou estudando de manhã e à tarde tenho estágio, à noite dou uma atenção para meu filho, eu poderia num sábado*” (Notas de campo da pesquisadora, junho de 2023).

*[A mãe de Auta havia falecido havia pouco tempo, e a estudante ficou responsável pelos cuidados da irmã mais nova]
Agora, sem minha mãe, quase que sou substituta dela. Agora, o papel meio que dobrou, né? Assim, então, tem que ajudar ela [a irmã] em tudo, né? (Auta, 20 anos, maio de 2023).*

Thaís: Sobre a questão do trabalho, eu acho que pelo que a gente está conversando aqui você nunca trabalhou, né?

Henriqueta: Uhm... assim, trabalhar, não. Eu já fui babá de vizinho, só assim... mas trabalhar não.

Thaís: Me conta um pouco dessa experiência.

Henriqueta: É porque eu tenho um vizinho de frente que tem um caszinho de menininhas. E elas se dão muito bem comigo. E acontece que depois que a pandemia voltou, o pessoal começou a voltar a trabalhar, eles não estavam conseguindo achar pessoal para ficar lá, porque quem ficava era a mãe dele, só que a mãe dele mudou de cidade. Então eu comecei a ficar lá por um tempo e daí eles me davam um valor todo mês assim, meio que um salário, mas não foi por muito tempo, foi uns 3, 4 meses mais ou menos. [...]

Thaís: E em relação a esse trabalho, né? De babá... Você aceitou foi por conta do dinheiro ...?

*Henriqueta: Olha, a parte do dinheiro era legal assim [...] mas também porque eu ficava pensando que podia ser eu, quando era menor, porque se não fosse a minha avó pra ficar comigo, não teria com quem... eu teria que ir para creche ou também ter uma babá.
(Henriqueta, 16 anos, junho de 2023)*

[...] A escolha pela Pedagogia ocorre em um momento muito delicado da minha vida, pois tive que me deslocar até o Piauí novamente para cuidar do meu avô no fim da sua vida [...] (Oliveira, 2022, p. 16).

Na Seção 2 desta tese, já havíamos iniciado uma abordagem em relação à questão do ‘tempo’ na sociabilidade capitalista e, em particular, do ‘tempo das mulheres’. No item anterior, discorreremos sobre a apropriação do tempo das mulheres em relação ao trabalho doméstico e de cuidados não-remunerado, nos marcos do capitalismo contemporâneo, a partir de Ferreira (2020). Ao trazermos os relatos das estudantes, que evidenciam a centralidade da dimensão da reprodução social em suas trajetórias, nos aproximamos mais do cotidiano dessas mulheres, cujas

atividades realizadas expressam a continuidade dos fios que tecem a divisão social, racial e sexual do trabalho.

São mulheres que, apesar desse cenário, acessam a EPT e, nesse contexto, lutam e resistem para permanecer, buscando articular tempos de trabalho/sobrevivência com os tempos de escola. Nesse sentido, reportamo-nos a uma reflexão de Arroyo (2011, p.97), em que ele indaga sobre quais responsabilidades cabem à comunidade acadêmica diante das dificuldades das/dos estudantes em articular esses tempos: “[...] a escola poderia ao menos levar em conta que não são senhores de seus tempos? Que rituais e que lógicas escolares entram em choque com seus tempos de sobrevivência? [...]”.

Cabe registrar que muitas mulheres estudantes-trabalhadoras do IFSP-JCR ‘ficaram pelo caminho’, como bem sinalizaram em seus memoriais algumas estudantes egressas. As experiências singulares - que têm uma dimensão social/coletiva - aqui compartilhadas, em relação ao cotidiano de vida marcado pela centralidade do mundo do trabalho e da educação, dos tempos de trabalho/sobrevivência articulados aos tempos escolares, integram as dimensões objetiva-subjetiva/material-cultural das trajetórias de vida. Entre passado e presente, a visibilidade e o compartilhamento das experiências dessas mulheres, pela via da memória social/coletiva, tem um potencial de favorecer a identidade de classe, raça e gênero, com vistas a um projeto educacional que corresponda às necessidades humanas e sociais.

3.2 “E a cota pode mudar a vida de pessoas, foi o que aconteceu comigo”: trajetórias de vida marcadas pelo decênio da Lei nº 12.711/2012 (“Lei de Cotas”)

[...] Minha avó era uma mulher negra que deveria ocupar o espaço escolar e, principalmente, ter um lugar digno na sociedade pela sua grandiosidade de caráter, porém o racismo, a discriminação religiosa, o preconceito sexista contra uma mãe solteira, como se dizia na época, e outros dispositivos presentes na sociedade a anularam (Oliveira, 2022, p. 9).

A gente não quer só respirar e resistir; a gente quer viver com dignidade e felicidade. E as cotas raciais são um pequeno, porém firme, passo rumo ao nosso sonho de liberdade (Vaz, 2022, p. 21).

A filósofa Sueli Carneiro, uma das principais referências do feminismo negro brasileiro e uma das fundadoras do Geledés - Instituto da Mulher Negra¹¹⁰ -, em entrevista concedida à TV Senado, em 2022, afirmou que as mulheres negras são o grupo que experimentou o maior grau de escolarização nos últimos anos, o que representa uma vitória das políticas de cotas. Além disso, ela sublinha que, para essas mulheres, a educação - sobretudo universitária - tem sido compreendida não somente como possibilidade de mobilidade social, mas como uma estratégia para potencializar a capacidade de incidência de mulheres negras na sociedade, tanto no plano individual como coletivo. Nesse sentido, para a filósofa, “*há um sujeito político novo chamado mulheres negras e que traz uma agenda nova que faz avançar a democratização no país*” (Carneiro, 2022).

No poema *Vozes-Mulheres*, Conceição Evaristo (2017) narra a trajetória de cinco gerações de mulheres negras da mesma família, vozes que ecoam/ecoam no tempo “*lamentos, obediência, revolta, versos perplexos...*”, sendo que a voz da nova geração recolhe em si as vozes/legado das suas ancestrais: “*as vozes mudas caladas / engasgadas nas gargantas*”, “*a fala e o ato*”. Nesta voz, segundo a poeta, “*se fará ouvir a ressonância / O eco da vida-liberdade*” (Evaristo, 2017, p. 25). Encontramos eco dessa voz na voz da estudante Oliveira (2022) e na da personagem literária Mabel, que fazem parte desse grupo de mulheres negras referenciado por Sueli Carneiro (2022): ‘*sujeito político novo*’, e que carregam consigo a voz das ascendentes, que, por questões alheias às suas escolhas e por questões estruturais da sociedade, não puderam ocupar os espaços escolares.

[...] Falava-se muito de vestibular nesse período [ensino médio], mas não me fazia sentido pensar na possibilidade de frequentar uma universidade, era um sonho para poder mudar de vida, porém nunca da forma concreta de um dia eu pertencer a esse espaço [...] (Oliveira, 2022, p. 14).

A escolha pelo curso de Pedagogia vem de uma admiração pela docência associada à convivência com mulheres e professores(as) que exerceram relevante influência em minha formação pessoal. Nesse itinerário - por meio das políticas públicas de acesso às universidades - acesso a uma universidade pública, o que era um

¹¹⁰ “Fundada em 30 de abril de 1988, Geledés é uma organização da sociedade civil que se posiciona em defesa de mulheres e negros por entender que esses dois segmentos sociais padecem de desvantagens e discriminações no acesso às oportunidades sociais, em função do racismo e do sexismo vigentes na sociedade brasileira.” Cf.: **PORTAL GELEDÉS**, 2023. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/geledes-instituto-da-mulher-negra/quem-somos/>. Acesso em: 17 fev. 2025.

sonho distante, com o ENEM e SISU, políticas dos governos Lula e Dilma Rousseff de acesso da classe trabalhadora ao ensino superior se torna realidade, iniciei minha formação no curso de Licenciatura em Pedagogia, porém ainda com muita peleja (Oliveira, 2022, p. 16).

No campo da educação, a Lei nº 12.711/2012, popularmente conhecida por “Lei de Cotas”, que reserva vagas para ingresso nas universidades e institutos federais, completou dez anos em 2022¹¹¹, e sua promulgação foi fruto da luta dos movimentos negros e de movimentos progressistas da educação, não sem muitos embates e polêmicas, que ressoam até hoje na sociedade. Passado pouco mais de um decênio dessa lei, as cotas são consideradas a política pública de promoção da igualdade mais bem sucedida do país¹¹² (Vaz, 2022).

Em 1990, quando conclui o ensino médio, não existia o sistema de cotas, políticas públicas que visam garantir mais oportunidades de acesso ao ensino público aos candidatos negros, indígenas ou de baixa renda. Sem essas políticas afirmativas seria impossível a minha entrada em um curso superior e, possivelmente, de vários brasileiros que se encontram na mesma situação. Foi somente a partir dos anos 2000, que os jovens brasileiros conseguiram ingressar em instituições públicas ou privadas através de políticas que garantissem a redução das desigualdades socioeconômicas e educacionais.

[...].

Somente em 2017 consegui realizar esse sonho: ser aprovada no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. O primeiro desafio foi encontrar uma vaga de Licenciatura em Pedagogia na modalidade de Educação à Distância - EAD pelo Programa Universidade para Todos - PROUNI. Mas, logo depois, precisei escolher entre o trabalho e a universidade privada. A solução foi escolher uma instituição pública, que me possibilitasse uma maior dedicação na apropriação dos novos conhecimentos que estavam por vir (Santana, 2021, p. 10).

Lívia Vaz (2022), jurista e escritora brasileira, faz uma crítica à Lei nº 12.711/2012, no sentido de que as cotas raciais foram concebidas enquanto ‘*subcotas das cotas sociais*’, já que o texto legal instituiu, com prioridade, as ‘cotas sociais’: para o acesso às vagas reservadas, as/os estudantes devem ter como origem a escola

¹¹¹ Importante mencionar que apesar da “Lei de Cotas” ter sido promulgada somente em 2012, ações afirmativas étnico-raciais ou política de cotas já haviam sido implementadas uma década antes em algumas universidades públicas, tendo sido pioneiras a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em 2003 e a Universidade de Brasília (UnB) em 2004.

¹¹² Também ressaltamos a existência no Brasil das cotas raciais para ingresso em vagas de concursos públicos, por meio da Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014, que “reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União”.

pública, além do fato de parte das vagas destinadas às cotas terem o critério de renda familiar. Assim, é a partir dessas ‘cotas sociais’ que se extrai um percentual destinado às ‘cotas raciais’.

Em síntese, não há, na legislação brasileira, cotas exclusivamente raciais para acesso a universidades públicas, o que quer dizer que estudantes negras/os que – pelo sacrifício de suas famílias – não tenham cursado o ensino médio integralmente em escolas públicas não terão direito às vagas reservadas. No entanto, estudantes brancas/os oriundas/os de escolas públicas – que não sofrem as vulnerações decorrentes das opressões raciais – serão beneficiadas/os pela ação afirmativa, cuja essência é (ou deveria ser) o enfrentamento ao racismo e não o combate à pobreza (Vaz, 2022, p. 74).

Como afirmou Vaz (2022), em uma das epígrafes desta subseção, as cotas raciais são um passo para a vida-liberdade exaltada no poema de Evaristo (2017). Elas são um importante mecanismo, operado pelo Estado, de reparação histórica em prol da população negra, frente às históricas restrições impostas a esse grupo no acesso à educação formal, que geraram impactos na configuração de uma ‘meritocracia racial à brasileira’¹¹³. Desse modo, as cotas raciais são uma espécie de ‘ações afirmativas’, ou seja, políticas orientadas para corrigir desigualdades estruturais.

Eu me sinto muito privilegiada de estudar na escola onde eu estudo e ser preta, assim, [...] eu acho que a cota em si é muito importante. Eu tenho consciência, eu falo muito isso, porque se não fossem as cotas eu não teria passado nessa escola, [...] e eu acho que tem gente, pessoas muito parecidas comigo, que querem ter um futuro bom, querem ter esse destino, assim, mas não têm oportunidades. [...] eu tenho certeza que se não fossem as cotas, provavelmente não teriam muitas pessoas numa escola como essa da minha cor. [...] (Alzira, 16 anos, maio de 2023).

Parte dos embates e polêmicas que envolvem/envolveram o debate sobre cotas raciais no País tem raiz no ‘mito da democracia racial’, na afirmação de que no

¹¹³ Sobre essas restrições históricas, Vaz (2022) analisa que a interdição do acesso de pessoas escravizadas às escolas públicas foi uma realidade formal e legal prescrita desde a Constituição Imperial de 1824 até finais do século XIX. Mesmo com a Proclamação da República, o acesso da população negra à educação, apesar de não vedado, era bastante limitado, sendo que apenas no início do século XX dá-se início a mudanças substanciais, resultado da luta do movimento negro organizado.

Brasil todos são iguais perante a lei¹¹⁴. “*Racismo? No Brasil? Quem foi que disse? Isso é coisa de americano. Aqui não tem diferença porque todo mundo é brasileiro acima de tudo, graças a Deus [...]*” (González, 2020, p.78). Ocorre que a igualdade formal não corresponde à igualdade material em um país onde, conforme vimos salientando, o *racismo é estrutural* e há um *racismo por denegação*. Para Carneiro (2011, p. 28),

[...] no Brasil as ações afirmativas patinam em um debate escapista, fundado na defesa da suposta meritocracia, que esconde o desejo de permanência do *status quo*, o qual, historicamente, produz privilégios, além de reproduzir e ampliar as desigualdades raciais e retardar o desenvolvimento.

Durante as idas a campo, uma das estudantes contou-me que é a única pessoa negra da sua família - seus pais são brancos -, situação que faz com que ela sinta que ‘*entende mais o mundo*’ do que os outros familiares, devido à vivência como mulher negra, numa sociedade racista e sexista (Diário de campo da pesquisadora, maio de 2023).

De acordo com González (2020), o racismo latino-americano, utilizando-se da ideologia do branqueamento - que reproduz as classificações e valores da cultura ocidental branca como universais - é suficientemente aprimorado para manter negras/os e indígenas na condição de segmentos subordinados, inclusive com efeitos violentos na fragmentação da identidade étnico-racial produzida por ele.

Segundo Carneiro (2011, p. 64),

[...] Temos sido ensinados a usar a miscigenação ou a mestiçagem como carta de alforria do estigma da negritude: um tom de pele mais claro, cabelos mais lisos ou um par de olhos verdes herdados de um ancestral europeu são suficientes para fazer alguém que descenda de negros se sentir pardo ou branco, ou ser “promovido” socialmente a essas categorias. E o acordo tácito é que todos façam de conta que acreditam.

E, ainda de acordo com a filósofa, essas diferenciações têm funcionado como elementos de fragmentação da identidade negra, com consequências negativas para a luta pelo fortalecimento político de reivindicações coletivas por equidade racial.

¹¹⁴ Concordamos com Vaz (2022) quando ela afirma que a discussão sobre ‘se’ devem existir as cotas já teria que ter se encerrado no País, sendo que o debate em torno do assunto deveria se concentrar no ‘como’ fazer para que essa política seja cada vez mais eficaz.

Pretos e pardos - nomenclatura utilizada pelo Censo do IBGE e adotada por diferentes instituições e pesquisas no país - compõem um grupo que não se diferencia em termos de indicadores sociais, ou seja, apresenta condições de vida semelhantes e igualmente inferiores quando comparadas aos brancos (Carneiro, 2011).

Identificamos nas narrativas estudantis tanto essa problemática da fragmentação da identidade étnico-racial, quanto o processo de reconhecimento da identidade negra, a partir da experiência educacional no IFSP-JCR.

[...] eu acho que até hoje tem muita desvalorização da mulher [...] na educação, assim, é muito perceptível. E aí, tem a questão da interseccionalidade, pelo fato de ser mulher, não no meu caso, né? Mas pelo fato de ser mulher, mulher negra, e aí, vai entrando aquele monte de coisa. Em mim não cabe, eu não tenho local de fala porque né... sim, eu sou parda, mas né, nunca sofri nenhum tipo de violência, nem nada assim desse tipo (Maria, 18 anos, maio de 2023).

O terceiro semestre me marca por algumas atividades que passam a fazer parte significativa da minha formação, enquanto processo de desvelamento. Essas atividades envolviam: leituras e aprofundamento conceitual, atividades interdisciplinares, a participação em projetos de extensão universitária e representação estudantil. Essas todas embasadas e fundamentadas em conceitos teóricos que a princípio pensava que ficariam restritos às componentes curriculares específicas, mas que extrapolam os limites teóricos e metodológicos e passam a gerar transformações inclusive sobre a consciência da minha existência em sociedade, minha classe social, minha percepção como mulher, e destaque para algo que pela primeira vez admito de forma clara depois de tanto tempo, a percepção como uma mulher negra [...].

[...] Esse processo de percepção como mulher negra continua acontecendo, pois a tomada de consciência é contínua e construída de acordo com a forma como nos dispomos a entender, refletir e internalizar, e somente é possível mediante a troca de experiências e vivências com outras e outros que vivenciam o mesmo (Mascarenhas, 2022, p. 18).

Carneiro (2011, p. 70) destaca ainda que “uma das características do racismo é a maneira pela qual ele aprisiona o outro em imagens fixas e estereotipadas, enquanto reserva para os racialmente hegemônicos o privilégio de ser representados em sua diversidade”. Desse modo, a filósofa reflete que brancos/as, na nossa sociedade racista, são ‘*individualidades, múltiplos, complexos*’ e assim devem ser representados, assim, enquanto a branquitude é ‘*diversa e policromática*’, a negritude ‘*padece de toda sorte de indagações*’ (Carneiro, 2011, p. 71).

No contexto de efervescência das discussões sobre as ações afirmativas no Brasil, que se deu sobretudo nos primeiros anos do século XXI, Carneiro (2022) assinala que muitos intelectuais se posicionaram contrariamente a essa política, com a justificativa de que ela representaria uma alteração substancial nos fundamentos políticos e jurídicos que sustentam a nação brasileira. Contudo, a filósofa chama a atenção para o fato de que esses posicionamentos ancoraram-se no princípio universalista liberal do início do século XX, desconsiderando pensadores contemporâneos, cujas formulações teórico-políticas buscaram fundamentar a noção de *equalização* de direitos. A respeito disso, ela cita, dentre outros, Norberto Bobbio, que defende uma *igualdade substantiva* que elimine uma discriminação precedente, por compreender a igualdade formal como uma exigência da razão que não tem correspondência com a experiência histórica e com a realidade social.

Carneiro (2022) traz igualmente uma discussão importante sobre ‘focalização *versus* universalização’ no âmbito das políticas sociais brasileiras. Para ela, o que existiu nesse campo sempre foi um *universalismo abstrato*, que na prática reproduziu privilégios e apenas supôs a não existência de focalização. Ou seja, as políticas ‘*universalistas*’ brasileiras nunca foram neutras nem igualitárias, além de não terem sido capazes de reduzir desigualdades. Um exemplo citado pela autora é a educação superior - uma política considerada ‘*universalista*’ - mas que historicamente atendeu de forma majoritária à parcela mais rica e branca da população, operando com um déficit de estudantes das camadas populares e negros. Assim,

A defesa intransigente das políticas universalistas no Brasil guarda, por identidade de propósitos, parentesco com o mito da democracia racial. Ambas realizam a façanha de cobrir com um manto “democrático e igualitário” processos de exclusão racial e social que perpetuam privilégios. Postergam, igualmente, o enfrentamento das desigualdades que conformam a pobreza e a exclusão social (Carneiro, 2011, p. 99).

Nesse sentido, Carneiro (2011) refuta o princípio abstrato de universalismo e defende a *focalização*, não na acepção restritiva que vem sendo tensionada pelo neoliberalismo para a política social, mas como um instrumento de correção desses desvios históricos, “pré-requisito para o resgate da solidariedade devida pelas políticas universalistas ao conjunto da sociedade” (p.98). Na esteira dessa argumentação, a filósofa afirma, pois, que a reivindicação de cotas e de políticas de

ação afirmativas não desqualifica o grupo negro, pretexto dos discursos meritocráticos do individualismo (neo)liberal.

[...] Ao contrário, representa sua confirmação como sujeito de direitos, consciente de sua condição de credor social de um país que promoveu a acumulação primitiva de capital pela exploração do trabalho escravo, não ofereceu nenhum tipo de reparação aos negros na abolição e permanece lhe negando integração social por meio das múltiplas formas de exclusão racial vigentes na sociedade, das quais o não acesso à educação é uma das mais perversas (Carneiro, 2011, p. 102).

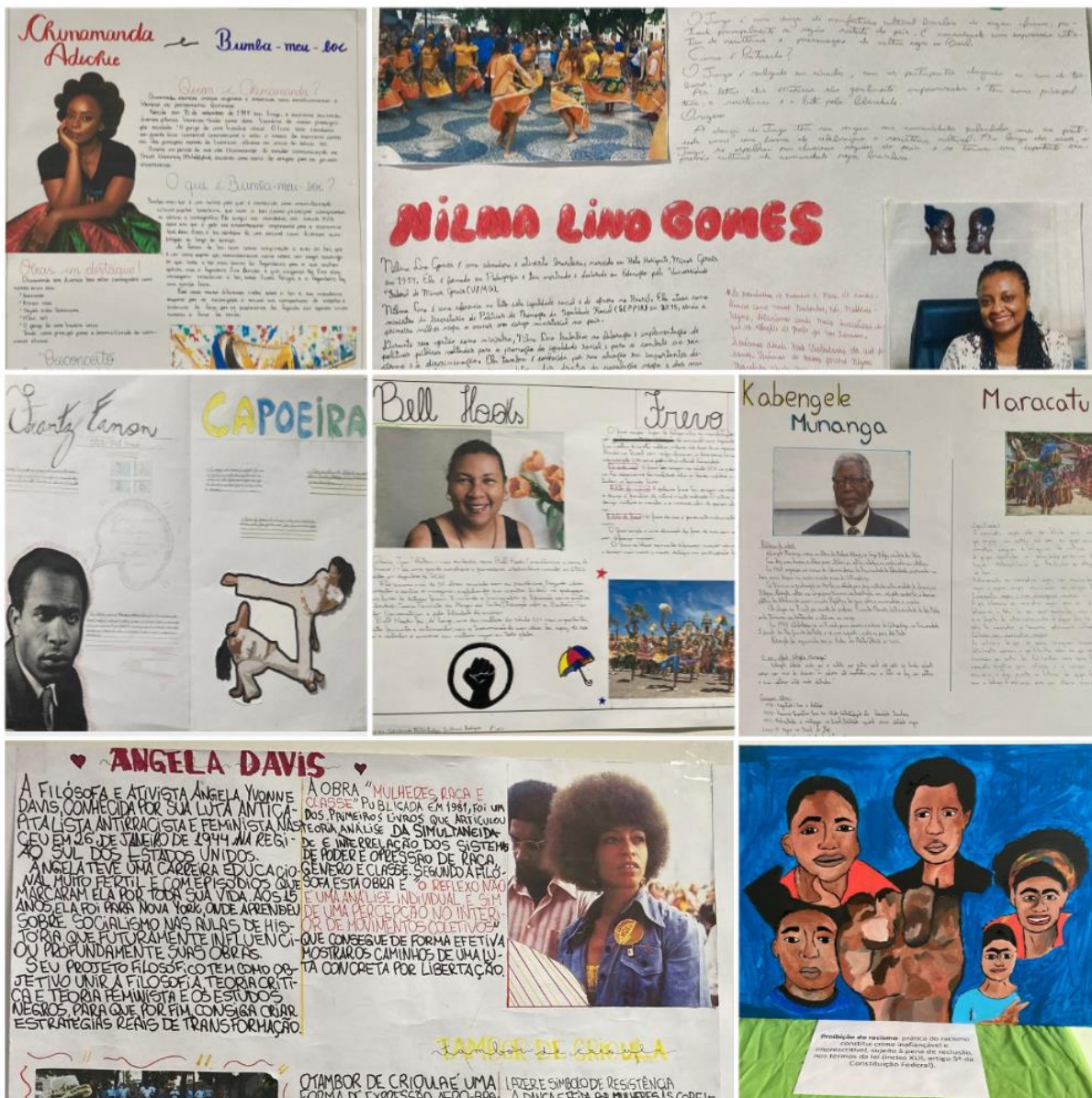
*[...] quando a gente fala de cota, tem muitas pessoas que olham a cota como uma coisa desigual, né? Como você está favorecendo alguém, sabe? [...] ainda tem essa visão de se você passou com cota, você merece menos, sabe? Então, ainda tem esse olhar e preconceito atrelado. Eu acho que é preciso discutir isso, entender que a cota é pra fazer um reparo social. Então, a gente precisa entender isso... eu também não entendia pra falar a verdade. Agora sim eu consigo entender que é pra um reparo... com todas as minhas condições... cara, é só a cota pra me ajudar, entendeu? E entender que existem diferentes realidades, pessoas, situações... e que não é para favorecer, né? **Para reparar, o reparo histórico de fato. [...] E a cota pode mudar a vida de pessoas assim, sabe? Foi o que aconteceu comigo e sigo ainda utilizando cotas, porque é direito.** [...] (Auta, 19 anos, maio de 2023, grifo nosso).*

De acordo com Vaz (2020), as cotas raciais, para além do seu objetivo de ampliar a presença negra em espaços que historicamente lhe foram negados, também fomenta na sociedade a reflexão e a ação antirracista, como pôde ser observado a partir do relato acima da estudante Auta. Também destacamos, nesse sentido, as reflexões teórico-críticas que realizamos na Seção 2 deste trabalho, a partir dos memoriais das estudantes do IFSP-JCR, expressões concretas e estratégicas de insurgência antirracista.

Vaz (2022) sinaliza que a ampliação da presença negra em posições sociais antes predestinadas à branquitude tem evitado a '*naturalização de ausências*', um dos efeitos mais perversos do racismo. Por isso, a autora entende a relevância de ir além da representatividade, reivindicando a '*presença coletiva*'. E, respondendo à indagação que me fiz durante a pesquisa exploratória (constante na Seção 1 desta tese), a partir da observação de que eu via mais estudantes negras/os no *Campus JCR*: '*sim, o IF está enegrecendo*'. Essa constatação vai para além da representação dos corpos físicos no espaço acadêmico-escolar, mas antes para a presença

resistente, insurgente e re-existente, que tensiona 'a história única' que a educação escolarizada colaborou em propagar desde seus primórdios.

Imagem 14 - Exposição de trabalhos de estudantes do ensino médio do IFSP-JCR - Semana Cultural 2023



Fonte: Acervo pessoal (2023)

Importa salientar que, devido à 'macroestrutura social racista' - que determina inúmeras desigualdades e violências -, as cotas raciais, embora necessárias, têm impactos limitados (Vaz, 2022). Oliveira (2021) assinala que o pressuposto de que o racismo é estrutural, com base na totalidade histórica concreta, contribui para a compreensão dos limites da política pública no combate ao racismo, além de embasar as perspectivas do movimento negro, sobretudo no contexto em que o racismo tem

sido tratado como algo comportamental, pontual e disfuncional, e não como inerente ao capitalismo dependente. Nesse sentido, o autor critica o fato de que há um certo acolhimento das demandas sociais dos segmentos oprimidos mas sem um questionamento dos fundamentos da estrutura da sociedade capitalista, ou seja, a problemática das opressões não tem sido considerada em sua dimensão histórica-social.

[...] Uma compreensão do racismo meramente como atitude individual/comportamental pode levar à ilusão de que processos educativos ou mesmo mecanismos dissuasórios por meio de normas punitivas seria o suficiente. Ou mesmo na compreensão institucional segundo a qual a mera reforma das instituições, com a presença maior de negras e negros nos aparatos institucionais, seria suficiente para debelar o racismo. Sem deixar de considerar a importância dessas ações, estas são limitadas se desconsiderar o caráter estrutural do racismo, isto é, que ele normaliza determinadas tipologias de relações e que estas são aderentes à sociedade de classes (Oliveira, 2021, p. 63)¹¹⁵.

Feitas essas importantes considerações/reflexões, e situando as inegáveis contribuições das ações afirmativas étnico-raciais, que extrapolam inclusive seu objetivo inicial, ressaltamos que, apesar da histórica interdição ao conhecimento, sempre houve resistência negra por meio da educação, algo que, na expressão de Vaz (2022, p. 38), é uma *'história que a história não conta!'*

[...] a educação - em suas mais diversas configurações - foi parte fundamental do movimento de resistência/ insurgência das pessoas escravizadas, abrindo caminhos para a conquista/ reivindicação da liberdade. Foi também na condição de sujeitos de ações educativas que negros e negras elaboraram estrategicamente modos de acesso ao mundo das letras como forma de ocupação de espaços sociais e de reversão de sua condição de subalternização.

¹¹⁵ Para exemplificar essa afirmação, Oliveira (2021) narra um episódio vivido por ele, quando participou de uma entrevista com Luís Inácio Lula da Silva, em 2019. Na ocasião, o jornalista direcionou uma pergunta ao então ex-presidente do Brasil a respeito da persistência - inclusive nas gestões petistas - de determinados mecanismos de racismo no país: a violência policial, o encarceramento em massa e o genocídio de jovens negros nas periferias, apesar dos reconhecidos avanços das políticas de ação afirmativa implementadas durante o governo do Partido dos Trabalhadores (PT). A resposta do político versou sobre a necessidade de uma nova 'formação educacional', da importância de romper preconceitos, citando a aprovação da lei 10.639/2003, que incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", ocorrida em seu primeiro mandato. Na observação de Oliveira (2021), o então ex-presidente Lula situou o problema do racismo apenas no âmbito comportamental e como produto de um desconhecimento sobre o assunto, indicando como solução a mudança de atitudes.

E ainda

apesar das diversas formas de restrição e proibição legais, pessoas negras não estiveram completamente ausentes das instituições de ensino, mesmo ao longo do século. Ainda que a presença negra nas escolas não tenha sido uma regra durante o regime escravocrata, o povo negro criou outras tantas possibilidades de instrução, muitas vezes driblando o sistema imposto. Seja por meio das conquistas de oportunidades individuais – instrução com mestras/es particulares ou em ambiente doméstico, frequência às escolas públicas, sobretudo noturnas –, seja através de estratégias coletivas – envolvendo as irmandades católicas e a criação de escolas destinadas para meninas/os negras/os –, o acesso à educação sempre foi pauta de reivindicação do povo negro na história do Brasil (Vaz, 2022, p. 39).¹¹⁶

A história da educação brasileira é marcada por desigualdades, interdições, silenciamentos, mas também é determinada pelas lutas, resistências, insurgências - *'a história que a história não conta'*. Lutas que culminaram em conquistas, como as cotas raciais. O título desta subseção faz referência às trajetórias marcadas pelo decênio da “Lei de Cotas”, com a fala da estudante Auta: *“a cota pode mudar a vida de pessoas, foi o que aconteceu comigo”*. Se o IF pudesse falar, ele também diria a mesma coisa: *“a cota pode mudar a vida de instituições, foi o que aconteceu comigo”*. E, assim, o IF tem contado outras histórias e tem se enriquecido na diversidade de corpos e saberes.

3.3 Uma pandemia atravessou nossas trajetórias

Gostaria de iniciar este tópico [*'Ano passado eu morri'* - sobre o período pandêmico] sendo capaz de deixar de lado os sentimentos que emergem. Digo isso porque posso comparar a escrita deste memorial, como sendo a entrada nas águas do mar, que de repente se transformam. O primeiro tópico é aquele sentir da água em um dia quente, me relaxa, me faz sentir confiança, no segundo, aquele mergulho por completo, sentindo a força das ondas que embalam, fecho os olhos e não sinto medo. Mas em meio a calmaria o mar se transforma, as ondas me levam para longe, procuro o fundo com os pés e ele não está mais ali, o que antes relaxava, agora engolem e afundam, e por mais que não queira, é preciso ir ao fundo, para então tomar impulso e emergir (Mascarenhas, 2022, p. 23).

¹¹⁶ Um fato “curioso” é que no Vale do Paraíba - região onde se localiza o IFSP-JCR - pessoas negras libertas no pós-abolição, em 1889, encaminharam uma carta ao ministro da Fazenda da época com a demanda do direito à instrução da população negra, em especial para as crianças negras. (Viana *et al*, 2019 *apud* Vaz, 2022). Mais uma marca da luta antirracista presente nesse território.

Filha amada, te escrevo esta carta agora com cerca de 36 semanas de gestação. Passamos por tanto e agora falta tão pouco. Você chega, como te contei, durante uma pandemia que assola o Brasil e o mundo. A pandemia encontra um Brasil cheio de marcas. Fazemos parte de um país atravessado pela escravidão, que, por séculos, legitimou o sequestro de gente da África para cá. Permitiu que mulheres e homens negros trabalhassem forçadamente, arrancados de sua humanidade. Levou à separação famílias tomadas de diversos locais do continente africano. Mães eram separadas de seus filhos. Não posso imaginar o que seria se tirassem você de mim, filha. Ainda não conheço seu rosto, mas dói só de pensar. Foram mais de trezentos anos de mulheres negras escravizadas, estupradas, violentadas de diferentes formas. O nosso país herda esse passado que ainda grita. Mas herda também a resistência das mulheres daquele tempo – Dandara Palmares; Luiza Mahin; Anastácia; Tereza de Benguela. Você conhecerá a história de cada uma dessas mulheres, eu te prometo. Juro. Porque essas mulheres foram fundamentais para que eu pudesse existir e pudesse gerar e parir você. Porque, ainda hoje, mães são separadas de seus filhos – pelo injusto sistema carcerário, pelos assassinatos promovidos pelo Estado, pela desnutrição, pela extrema pobreza ou pelo desemprego. E porque também hoje, como aquelas mulheres, há milhões que estão à frente de lutas por justiça social, pela vida de seus filhos, pelo direito de existir com dignidade e alegria (Talíria Petrone, 2020, p. 9-10).

Uma pandemia atravessou nossas trajetórias e, como *sobrevivemos*, é importante contarmos um pouco dessa [nossa] história entre os anos 2020 e 2021, a partir da experiência das estudantes do IFSP-JCR; história imbricada à minha enquanto trabalhadora da/na educação nesse contexto temporal-espacial. Milhões de pessoas morreram no mundo, milhares no Brasil. A primeira vítima fatal no país foi - não por acaso - uma empregada doméstica negra, infectada enquanto prestava serviços aos patrões.

Rememorar esse período, sobretudo em tempos neoliberais de 'esquecimentos', em que tudo parece 'fugaz', contribui para mantermos viva a indignação frente a um dos piores períodos da história recente de nosso país, marcado pela irresponsabilidade do então presidente de extrema-direita Jair Bolsonaro (2019-2022), com uma atuação negacionista e de descrédito em relação às orientações científicas mundiais, o que se assemelhou tragicamente ao que Achille Mbembe (2018) denomina "necropolítica" - a ação e/ou a omissão do Estado sobre a vida e a morte das pessoas.

Para além da indignação, com o breve registro que faremos nesta subseção, longe do intuito de buscar apreender toda a gama de elementos que incidiram na vida social nos tempos pandêmicos, pretendemos problematizar como a pandemia

impactou as trajetórias das/dos estudantes-trabalhadoras/es do IFSP-JCR, bem como instigar reflexões sobre a importância do IF enquanto espaço territorial e de ensino presencial nas trajetórias de vida da classe trabalhadora.

Nos últimos dias do mês de fevereiro de 2020, foi registrado oficialmente o primeiro caso da COVID-19 no Brasil. Em março do mesmo ano, a transmissão do coronavírus em território nacional já se alastrava rapidamente, o que resultou em necessidade de mudanças substanciais na dinâmica da vida social, dentre elas a suspensão do calendário acadêmico e/ou a adesão ao ensino remoto de forma majoritária nas diversas instituições de ensino do país, uma vez que a principal recomendação sanitária para o combate da pandemia, naquele momento, era o distanciamento social.

Feita a contrapelo, essa impactante alteração no cotidiano da política educacional e da vida social não se deu de forma equânime nos diferentes espaços acadêmico-escolares, e nem na pluralidade das trajetórias de vida, muito pelo contrário: desnudou e reforçou a *histórica dualidade de ensino* presente na política de educação brasileira, bem como as desigualdades estruturais do país, que dizem respeito à condição de classe, raça/etnia e gênero/sexo.

De acordo com Gonçalves e Faustino (2020), durante a pandemia houve a permanência das ‘velhas’ relações coloniais, patriarcais e racistas do capitalismo brasileiro. Faustino (2020) nos recorda que o então governo federal lançou em 2020 uma peça publicitária denominada “*O Brasil não pode parar*”, voltada às/aos trabalhadoras/es, com o intuito de responder às pressões de empresários contrários às medidas de contenção da circulação de pessoas.

Chamou à atenção, no entanto, em primeiro lugar, a cor das pessoas relatadas na campanha publicitária. As pessoas negras, embora componham a maioria do país, sempre foram invisibilizadas pela publicidade governamental no Brasil, mas agora, no momento em que a convocação ao trabalho equivale a um chamado para a morte, a população negra é, enfim, retratada com exclusividade. Em segundo lugar, chamou a atenção que uma campanha dessas tenha ocorrido no momento em que o Ministério da Saúde havia reconhecido que a chance das pessoas negras morrerem por COVID-19, na cidade mais rica do país, era de 62%. Eram, portanto, essas as pessoas convocadas a arriscarem a vida em nome da economia, ao invés de se discutir medidas políticas que as protegessem, com prioridade (Faustino, 2020).

Faustino e Gonçalves (2020), ao analisarem as contradições de raça, classe e gênero no primeiro ano da pandemia no país, destacaram que aqueles que mais morriam eram os homens negros, de baixa escolaridade e que se ocupavam dos trabalhos mais precarizados. Contudo, os autores, ao considerarem as dimensões de gênero, chamam a atenção para o fato do ‘lugar perverso’ reservado às mulheres negras, já que elas estiveram na linha de frente dos serviços considerados indispensáveis, como enfermagem e limpeza, além dos efeitos do acúmulo de tarefas domésticas direcionadas a todas as mulheres, agravados na particularidade da mulher negra, devido às suas condições de vida mais precarizadas.

Taliria Petrone (2020, p. 21), no livro-carta que escreveu durante a pandemia, endereçado a sua filha que nasceria em pouco tempo, relatou que

Mulheres estão à frente do combate à pandemia e, portanto, estão mais sujeitas aos riscos. Mulheres estão tendo de conviver com maridos agressores e, com isso, estão mais sujeitas a diversos riscos. Não é fácil ser mulher no Brasil em tempos de pandemia. Não é fácil ser mulher negra em tempos de pandemia. Não é fácil ser mulher, negra, favelada, periférica em tempos de pandemia. Imagine se essa mulher é mãe. Imagine se essa mulher vai parir nestes tempos? Enquanto te espero, essas questões ferverem na minha cabeça, filha! [...].

Com a pandemia, a necessidade de sobrevivência constituiu-se como o maior imperativo do “novo” tempo, em detrimento, por exemplo, da necessidade humana pela educação. Foram tempos de medo, inseguranças, sofrimento, lutos e lutas, como podemos observar no relato de Mascarenhas (2022) na epígrafe desta subseção. Foi uma crise sanitária, social e política sem precedentes, na realidade agravada e que teve suas determinações mais amplas na crise do capital. As expressões da questão social acentuadas nesse período têm suas origens, pois, no próprio sistema capitalista, patriarcal e racista, em sua fase mais devastadora de direitos, com o avanço do neoliberalismo e do conservadorismo (Antunes, 2020).

Nesse contexto, houve o fechamento temporário das unidades escolares. O calendário acadêmico do IFSP-JCR ficou suspenso entre meados de março até julho de 2020, sendo retomado a partir de agosto de 2020 por meio do que se convencionou denominar ‘ensino remoto emergencial’, o qual, por sua vez, se estendeu até o final de 2021.

[...] Foi um momento muito difícil [pandemia da COVID-19], onde as aulas foram canceladas. No começo esperávamos que seria apenas por algumas semanas, não tínhamos noção da gravidade desse problema de saúde pública [...] (Souza, J., 2023, p. 28).

Em 2020 e 2021, com a pandemia da COVID-19, nos vimos obrigados a mudar toda a dinâmica de nossas vidas: formas de trabalhos, relações familiares e claro, a nossa dinâmica de estudo foi diretamente afetada pelo isolamento social. Tornou-se preciso pensar, planejar, replanejar, e tudo isso levou tempo, foram quase cinco meses de discussões e planejamentos para o retorno das atividades, que aconteceriam de forma remota, o que já tornava tudo mais ainda complicado, afinal, não era um curso pensado para ser ofertado desta forma, e que mais do que isso, era necessário entender as necessidades da comunidade acadêmica (questões como acesso a equipamentos, acesso a internet, acessibilidade e domínio do uso dessas ferramentas e plataformas de videoconferência), para que o processo acontecesse da forma menos danosa possível (Mascarenhas, 2022, p. 24).

Nesse cenário, as/os trabalhadoras/es da educação - dentre as/os quais me incluo - vivenciaram significativas alterações no seu processamento de trabalho, especialmente no que diz respeito à incorporação do 'trabalho remoto'. Desse modo, foi um desafio a defesa de condições éticas e técnicas de trabalho, no sentido de prevalecerem as possibilidades reais de vínculo com os sujeitos, em que pese a mediação da linguagem no exercício profissional, o "*entre-vistas*".

Apesar dessas dificuldades, esforços foram feitos, e, por meio do exercício profissional como assistente social no IFSP-JCR, foi possível estabelecer contato com algumas mulheres estudantes-trabalhadoras, que sinalizaram, sobretudo, o aumento da sobrecarga com atividades domésticas. Em relação às estudantes-mães, elas estavam com as/os filhas/os em casa em tempo integral, o que exigiu acompanhamento constante e cuidados gerais. No que diz respeito às/aos adolescentes, houve situações de baixa frequência nas atividades do ensino remoto, devido a '*trabalho*', '*ajuda em casa*' - trabalho este nas condições apontadas por Antunes (2020): precarizado, intermitente, informal, dessa forma desprovido de regulação social e de direitos trabalhistas. Ademais, foram notórios os relatos sobre a ausência de local apropriado para estudo na própria residência, a falta de privacidade e a utilização simultânea/compartilhada dos espaços, de equipamentos e de recursos tecnológicos.

Embora as/os estudantes estivessem no cumprimento do ensino remoto em atenção às recomendações sanitárias de isolamento social, observamos que muitas

e muitos dessas/es estudantes-trabalhadoras/es não tiveram condições de cumprir tal recomendação, devido à necessidade de sair de casa para trabalhar. Antunes (2020) caracteriza a ocupação de trabalho no contexto pós 2008-2009, por mais precarizada que seja, um 'privilégio da servidão'. No contexto pandêmico, contrastou com a luta pela preservação da vida - direito humano inalienável.

As estudantes egressas interlocutoras desta pesquisa formaram-se entre 2022 e 2023, e, por isso, há registros desse período pandêmico em seus memoriais, especialmente no que se refere à vivência do 'ensino remoto'. Nas narrativas orais a pandemia também foi um assunto presente, inclusive como um 'marco temporário', ou seja, de forma recorrente as falas das entrevistadas contextualizaram o período dos acontecimentos com: '*antes da pandemia...*', '*na pandemia...*' e/ou '*depois da pandemia...*'. Algumas das estudantes entrevistadas ainda não estudavam no IFSP-JCR durante a pandemia, por isso alguns relatos sobre o ensino remoto referem-se a vivências em escolas estaduais.

[...] Com muito custo meu pai conseguiu comprar um notebook usado pra mim. [no contexto do ensino remoto, anteriormente ao seu ingresso no IFSP-JCR, quando ainda estudava numa escola estadual]. Só que eu não tinha internet em casa [...] Aí, eu lembro que eu ficava no... tem um barracão perto de casa, lá no sítio, eu tinha que sentar exatamente num lugar, dentro daquele barracão, para ficar de frente com um restaurante, tipo uma pousada que tem na rua de cima, para pegar a internet deles. Então, eu ficava lá sentada, e tinha horário certo, porque eu tinha que ajudar em casa, então eu acordava umas 7 horas, e aí eu tinha que limpar a casa, tinha que ajudar a fazer comida, tudo mais, almoçava. Depois do almoço, aí tem a louça de novo, aí limpa de novo... eu só conseguia ficar livre depois das 2, das 2 às 5 [da tarde], porque depois das 5 começa a escurecer. Então, eu ficava das 2 a 5 lá no barracão, barracão de terra e batia pó, e era carro descendo, né, pra pegar verdura e tal, daí vinha carro, aí tinha gente que ficava me olhando com dó assim, sabe? Só que eu não tinha, não tinha outra opção, sabe? Não tinha como eu ficar dentro de casa, porque em casa não pegava internet. Aí, eu fiquei assim, durante todo aquele ano lá de 2020. [...]] (Maria, 18 anos, maio de 2023).

Clarice: E nessa época ainda, quando começou a pandemia, eu comprei uma máquina de costura e eu trabalhava costurando. Então, teve algumas vezes que eu assistia aula enquanto trabalhava...

Thaís: Conte-me mais um pouco desse trabalho...

Clarice: É... eu peguei auxílio [auxílio emergencial do governo federal], daí no primeiro [primeira parcela] eu já fui lá e comprei uma máquina de costura e comprei pano, e comecei a costurar. Daí abri uma loja no Instagram e vendia por lá...

[Sobre o acompanhamento das atividades no ensino remoto:]

Clarice: Eu tinha um computador, daqueles bem 'antigão' mesmo, com a caixa ainda atrás da tela, ele ficava no meio da cozinha, que é do lado da sala.

Tháís: E era nesse espaço que você estudava?

Clarice: É, eu tentava...

(Clarice, 21 anos, junho de 2023).

No contexto pandêmico, novas (e antigas) questões que envolvem o direito à educação no Brasil – como o acesso, a permanência e a qualidade – foram evidenciadas no cotidiano de vida das/dos estudantes, ganhando novos contornos no ensino remoto, como podemos observar nos relatos de Maria e Clarice. As/os estudantes afastaram-se do espaço físico escolar/acadêmico – afastamento este que se estendeu ao processo de ensino como um todo. O ensino remoto foi como uma ‘quebra’ nas trajetórias escolares, que deixou marcas, e que não foi vivenciado da mesma forma a depender das condições de classe, raça e gênero.

[...] Foi nesse contexto [pandemia da COVID-19] que **me deparei mais uma vez com o conceito de meritocracia** [...]. Nesse momento me vejo quase desistindo novamente, agora por falta de recursos; ter que abrir mão de estudar para poder comer. O discurso daqueles que vinham falando sobre educação e preocupação com a vida humana durante o curso no sentido que deveríamos pensar em ‘estar bem’ agora e que o depois seria pensado, de alguma forma me confortou e por mais uma vez me deixei cair na armadilha de que ‘tudo vai dar certo’ ao final e não foi como eu imaginei. Foram longos meses dolorosos pensando que eu não poderia terminar o curso de Pedagogia, em que o sistema em suas ações opressoras me leva a pensar: ‘o que eles querem é que você desista’, porém no mesmo momento em que o despertar se fez vivo e o pensar sobre desistir se faz presente também. Mais uma vez, educadores, colegas e sobretudo as amigas fizeram e ainda fazem ressurgir a força, o ânimo para a continuidade da construção dessa professora (Oliveira, 2022, p. 50, grifo nosso).

E aí, às vezes, eu prestava atenção 5 minutos, aí a minha mãe me chamava para cuidar do meu irmão, que tinha atividades da escola dele pra fazer também [Cecília começa a chorar, faz-se um tempo de silêncio]. Aí eu ajudava a minha irmã também, e eu precisei [voz embargada] sair pra dar aula de reforço para poder ganhar algum dinheiro [volta a chorar]. E aí, eu tinha duas meninas que eu dava umas aulinhas, era tipo um reforço, né? E elas tinham aulas online, não conseguia fazer. E aí eu ia ajudá-las a fazer [ainda chorando]. E eu recebia 50 reais por mês de cada uma, para conseguir ajudar a minha família. E às vezes eu não conseguia entregar algumas atividades [do IF] porque não dava tempo. E aí eu não tinha coragem de abrir a câmera também, que muitas vezes eu não conseguia prestar atenção na aula, e muitos professores descontavam nota por isso ou tirava a presença e coisas assim... Teve até uma disciplina que eu

fiquei de fazer recuperação no final do ano, eu quase reprovei nessa matéria porque eu não aparecia. Foi bem difícil... [faz-se um tempo de silêncio, Cecília ainda chorando] E no meu último ano, depois que eu descobri que eu estava grávida, eu não conseguia fazer nada. Eu não aceitava, eu não queria fazer nada. Eu não sentia vontade de fazer nada. E é isso, me prejudicou muito. Eu não cheguei a contar pra ninguém [sobre a gravidez], nenhuma das professoras sabe que eu estive grávida no ensino médio, nenhuma (Cecília, 19 anos, junho de 2023).

Quando voltamos as aulas [após período em que o calendário ficou suspenso], já na primeira semana de aula que participei eu já senti que não me adaptei ao sistema de aula remota e durante todo esse período fui perdendo a vontade de estudar. Mesmo indo bem não sentia a mesma animação, parecia que nós alunos fingíamos estudar e os professores fingiam que não viam isso. Acredito que essa dificuldade ocorreu devido ao fato de toda a dinâmica estar diferente, por termos menos tempo de aula não conseguimos explorar tanto como exploramos em sala de aula os conteúdos [...] (Souza, J., 2023, p. 28).

Como vimos problematizando, as condições de vida incidem nas trajetórias escolares, ou seja, não é possível pensar nelas deslocadas das trajetórias de vida. As desigualdades escolares, então, estão intrinsecamente relacionadas às desigualdades estruturais da sociedade, que são dialeticamente agravadas no ensino remoto, como podemos apreender nos relatos das estudantes. Além disso, um elemento central que também ficou evidente nesse contexto foi a ‘quebra’ do/no processo de ensino-aprendizagem.

Saviani e Galvão (2021), ao argumentarem que há uma “falácia do ensino remoto”, afirmam que a educação, devido à sua própria natureza, só pode ser presencial, pois, sendo ela uma atividade da ordem da produção não material, constitui-se obrigatoriamente como uma relação interpessoal, envolvendo necessariamente a presença simultânea dos agentes da atividade educativa. As aulas remotas realizadas de forma ‘síncronas’, por sua vez, não resolveriam essa questão referente à necessidade de relação para concretizar o ato educativo, pois na educação estão implicados também, para além da ‘presença’, outros elementos da prática pedagógica, como a necessidade de aprofundamento dos conteúdos de ensino, a partir de diferentes formas de abordagem, que necessitam, por sua vez, de presenças nos mesmos espaços, tempos e compartilhamentos.

É claro que seria de se estranhar, relatar esse processo como se todo o planejamento tivesse dado cabo das demandas que surgiram e

atendessem de forma equitativa a todas as educandas e educandos, sem grandes danos ou perdas. Vimos o currículo ser enxugado de forma a caber nas horas reduzidas de aula, nas atividades propostas a serem feitas em horários assíncronos, que não levaram em consideração a situação de vida dessas educandas e educandos. Vários questionários foram apresentados ao longo dos processos de pensar o ensino remoto, como justificativa de escuta para com as educandas e educandos, mas muito se olhou para quem dizia ter condições de lidar com o ensino remoto e questões do isolamento, mas sempre um panorama geral, esquecendo-se da individualidade, o que colocou todos em uma mesma caixa a partir de uma análise do todo, a caixa da possibilidade de que tudo fosse igual a todas e todos. O que por fim, acompanhamos a olho nu, o adoecimento de educadoras e educadores e educandas e educandos, que tentavam a todo modo, dar conta de um processo que em si mesmo, era precário (Mascarenhas, 2022, p. 25).

Ainda segundo Saviani e Galvão (2021, p. 42), o ‘ensino remoto’ foi marcado por muitas ‘tarefas’, em contraposição a pouco ensino e aprendizagem, além de pouco diálogo. “Do lado dos alunos, estes supostamente passam a ser ‘autônomos’ e vão em busca do próprio conhecimento, assoberbados com a multiplicação de leituras, vídeos, podcasts, webinários etc”.

[...] eu lembro de eu... de ter vez de acordar tipo 5 horas da manhã e dormir meia-noite no mesmo dia [no contexto do ensino remoto no IFSP-JCR]. Porque eu não estava dando conta que era muita atividade, que tinha muita cobrança e tal [...] Eu me cobrava demais, tanto que, foi só durante a pandemia que eu comecei a ter crise de ansiedade, minha ansiedade era tão forte que começou a dar mancha roxa no meu corpo, eu tinha mancha muito, muito feia. [...] (Maria, 18 anos, maio de 2023)

Cecília: Eu senti muita dificuldade, que aí eu não sei se eu tenho alguma dificuldade intelectual ou alguma coisa assim, que eu não conseguia ficar olhando pra uma tela 24 horas por dia.

Thaís: 99,9% das pessoas sentiram algo como você, então não foi só com você... Eu lembro que eu, no trabalho, também... a gente estava trabalhando remoto, né? Eu ficava extremamente cansada, então não, o problema não é você, viu?

(Cecília, 19 anos, junho de 2023).

Somado a esse quadro, Frigotto (2021) ressalta que no campo da educação a pandemia da COVID-19 explicitou o que ele denomina de fetichização da tecnologia. Em um primeiro momento, a partir da disseminação da ideia de que a tecnologia estaria ao alcance de todos e, posteriormente, que mediante o trabalho remoto ou híbrido resolveríamos o déficit educacional e teríamos uma educação melhor.

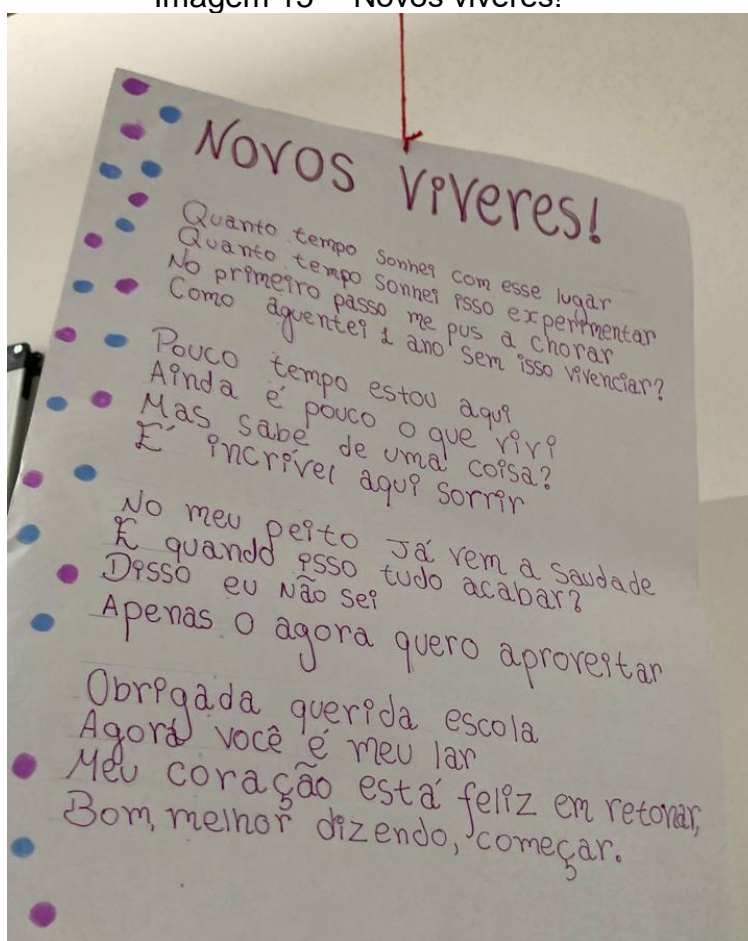
Em relação ao acesso o que existe é mais exclusão que inclusão. Dados do Comitê Gestor da Internet do Brasil (Cetic) indicam que 70 milhões de pessoas no Brasil têm acesso precário da internet; 56% acessam por celular sendo que destes, 51% tem celular pré-pago. A fetichização se expressa por um conjunto de palavras de ordem para justificar o ensino remoto ou híbrido: protagonismo juvenil, autonomia para a escolha e, a mais apelativa, o do jovem ou aluno digital (Frigotto, 2021, p. 643).

Aí com a pandemia, veio a questão de não ter acesso à internet, computador. Eu nunca tive acesso à internet em casa, tipo Wi-Fi, sabe? Pra você ter uma ideia, eu fui colocar internet em casa esse ano porque eu comecei a fazer faculdade, porque eu não tinha até então. Tinha internet no celular, mas não tinha Wi-Fi em casa. [...] Se for parar pra pensar, né? Quanto tempo demorou para eu colocar... pra gente conseguir colocar internet em casa, sabe? Quando chegou a pandemia, foi uma loucura de... e agora, né? Só que aí veio o IF de novo com todo aquele suporte... eles levaram o computador, né? [empréstimo de computador] Teve a internet que forneceram, tipo, tudo o que eu precisava [...] (Auta, 19 anos, maio de 2023).

Auta, quando cita o suporte do IF, refere-se às ações do Projeto de Inclusão Digital, que foi elaborado durante os meses de suspensão do calendário acadêmico, visando à retomada das aulas. Nesse contexto, o acesso a equipamentos digitais e à internet configurou-se como uma necessidade no âmbito da Política de Assistência Estudantil, mas cuja provisão se limitou ao período do ensino remoto emergencial.

A estudante Auta também nos conta sobre o retorno presencial ao IFSP-JCR, ocorrido no primeiro semestre letivo de 2022:

Outro olhar, parecia que estava no primeiro ano de novo, tudo de novo, foi me adaptar ao IF de novo, sabe? [...] o que eu mais gostei de ter voltado, foi que eu conseguia fazer tudo aqui, sabe? Como eu não tinha internet em casa, então eu estudava aqui; como a gente ficava o dia inteiro, então eu aproveitava os momentos livres pra estudar aqui. [...] eu meio que morava aqui. [...] (Auta, 19 anos, maio de 2023).

Imagem 15 - "Novos viveres!"¹¹⁷

Fonte: Acervo pessoal (2022)

A história que vivemos durante a pandemia não pode ser esquecida, para que não deixemos de nos indignar diante das desigualdades estruturais do país, que se expressam nas trajetórias de vida, inclusive em relação ao acesso-permanência escolar. E para que valorizemos a presença física e o espaço territorial do IFSP-JCR a partir do seu uso, das vivências coletivas (Arregui; Diniz; Koga, 2018), tais como nos lembram as/os estudantes, que reconhecem o *campus* como segunda morada, lugar de sorrisos, encontros e (re)começos em suas trajetórias escolares e de vida.

¹¹⁷ Registro realizado na ocasião da Semana Cultural do IFSP-JCR no ano de 2022, primeiro ano de retorno às atividades presenciais pós-ensino remoto emergencial. O cartaz foi produzido por estudante do curso técnico integrado ao ensino médio.

3.4 “La France est tissu de migrations”¹¹⁸: interlocuções com o contexto francês

Imagem 16 – “La France est tissu de migrations”¹¹⁹



Fonte: Huchoit-Boissier (2024)

- Cena 1

Era outubro de 2023, início do outono no norte global. Fazia pouco mais de um mês que eu havia desembarcado na França. O clima estava agradável, ainda era possível passar o dia com apenas um casaco leve. Recebi um e-mail/convite da UGA para assistir a uma cerimônia de titulação de doutoras/es honoris causa. Vi que dentre as/os pesquisadoras/es a serem tituladas/os estava uma brasileira, a Prof.^a Dra. Tania Cremonini de Araujo-Jorge¹²⁰. Achei interessante e compareci à cerimônia. Nos rituais de apresentação das/dos pesquisadoras/es, chamou-me a atenção a fala de minha conterrânea. Emocionei-me. Ela foi a única dentre as/os homenageadas/os que, ao falar sobre seu trabalho como pesquisadora, relacionou-o com sua experiência de

¹¹⁸ Tradução nossa para a língua portuguesa: “A França é um tecido de migrações”.

¹¹⁹ Foto da Praça da República, em Paris-França, durante a contra-cerimônia de abertura dos Jogos Olímpicos de Paris em 25 de julho de 2024. (Patricia Huchot-Boissier/ABACA).

¹²⁰ A Prof.^a Dra. Tania Cremonini de Araujo-Jorge é diretora do Instituto Oswaldo Cruz (IOC/Fiocruz), sendo a primeira mulher a ocupar esse cargo, e tendo sido eleita em 2021 para seu terceiro mandato. A UGA destacou o trabalho da pesquisadora na investigação sobre mecanismos e novos tratamentos da doença de Chagas, além de sua contribuição para a promoção da interdisciplinaridade, em sua atuação no campo do ensino em ciências, com vistas ao combate às desigualdades sociais. (Cf.: **CEREMONIE Docteur Honoris Causa**. Saint-Martin-d'Hères: UGA, 2023. Disponível em: <https://www.univ-grenoble-alpes.fr/ceremonie-docteur-honoris-causa-2023-1293643.kjsp>. Acesso em: 14 out. 2024.

vida, articulando-o com acontecimentos histórico-políticos do Brasil, não deixando de mencionar outros sujeitos que faziam parte da sua trajetória acadêmica-profissional. Para mim, foi como ter escutado um ‘memorial falado’. Identifiquei-me com ela. O clima, que já estava agradável, ficou melhor. Senti o ambiente mais ‘quentinho’. Mas era um calor diferente, que vinha do sul global, e que eu senti preencher o auditório francês... Depois, em vários momentos difíceis da estada na França, do ‘ser estrangeira’, eu tentava me lembrar desse episódio, e, assim, reafirmar sentidos para mim, uma pesquisadora ladino-ameficana. Durante os oito meses vividos por lá, me reconheci, embora temporariamente, como integrante do tecido de migrações que é a França.

- *Cena 2*

Em alguns dias de minha estada na França, que ocorreu entre setembro/2023 e abril/2024, permaneci até depois das 17 horas no 5º andar do prédio onde ficava o laboratório CREG na UGA. Nesse horário, todas/os pesquisadoras/es e funcionárias administrativas já haviam ido embora. Nessas ocasiões, vivenciei a repetição de uma cena: as trabalhadoras da área da limpeza adentravam aquele espaço para limpar as salas, os banheiros, o corredor, a biblioteca e a copa/cozinha. Elas, em geral, tinham algo em comum: eram de origem árabe. Ocorre que, ao presenciarem que eu, uma pesquisadora, ainda estava ali, elas aparentavam ficar constrangidas e tentavam se desculpar. Nesse contexto, eu tentava me expressar - na língua francesa - com o intuito de acalmá-las e dizer ‘sem problemas, tá tudo bem’. A sensação era de que meus esforços eram em vão... é como se fizesse parte da função delas ficarem ‘invisíveis’ naquele espaço.

- *Cena 3*

O campus da UGA é convidativo para caminhadas. Estava com saudades daquele lugar. Entre um prédio e outro, o barulho do ‘tramway’, em meio à natureza, a diversidade de corpos, as montanhas nevadas que encantam a visão... Mas há algo diferente do que vi nos idos dos anos 2017/2018, quando estive lá pela primeira vez (durante o mestrado). Acampamentos de estudantes, barracas montadas por eles ofertando alimentação e produtos de higiene, estande de organizações civis sensibilizando para o tema de saúde mental... Seriam sinais da precarização das

condições de vida das/dos estudantes? Nesse contexto, presenciei também, no final do ano 2023, a construção e a inauguração do prédio da 'Maison Universitaire des Services à l'Étudiant' (MUSE).

*'Atravessamos fronteiras', a fim de 'lapidar nossa procura toda', como ensinaram nossos conterrâneos mineiros¹²¹. Foram oito meses em terras estrangeiras - entre setembro de 2023 e abril de 2024 - para onde levei na *bagagem* as interlocuções tecidas em solo brasileiro: as disciplinas cursadas, os núcleos de estudo e pesquisa, os eventos científicos, as contribuições do exame de qualificação e a *'alma'* deste estudo: os dados coletados na pesquisa de campo. Nesta parte do trabalho, pretendemos tecer algumas reflexões-críticas a partir de nossa interlocução com a realidade francesa, no contexto da participação no Programa Doutorado Sanduíche do Exterior (PDSE) da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).*

A experiência no estágio doutoral no *Centre de Recherche en Économie de Grenoble* (CREG) da *Université Grenoble Alpes* (UGA) possibilitou-nos apreender, ainda que por meio de uma aproximação inicial, algumas discussões que trouxemos na *bagagem*, em interlocução com o contexto francês. Nesse sentido, buscamos nos mover em busca das temáticas *trajetórias* e *acesso e igualdade mulheres-homens* no âmbito educacional, sobretudo universitário, nosso ponto de observação em solo francês, considerando os exercícios etnográficos. Também procuramos nos aproximar das discussões em torno das dimensões de classe, raça e gênero naquele país, por meio do diálogo com outros pesquisadores e profissionais atuantes na política de educação universitária, da participação em atividades acadêmico-científicas e da consulta a acervos bibliográficos. Algo que não estava previsto inicialmente, mas que se mostrou relevante, foi a apreensão do termo "*précarité étudiante*", recorrente tanto na universidade, como também nos meios de comunicação daquele país.

Como ponto inicial para tecermos nossas reflexões, retomamos a *'Cena 2'*, que reverbera em minhas lembranças. Para tanto, dialogamos com Françoise Vergès (2020) em suas constatações, a partir da observação da sociedade francesa, de que

[...] o trabalho de cuidado e limpeza é indispensável e necessário ao funcionamento do patriarcado e do capitalismo racial e neoliberal;

¹²¹ Em referência à música "*Anima*" (Milton Nascimento e José Renato), que compõe a epígrafe desta tese.

contudo, embora indispensável e necessário, ele deve permanecer invisível, marcado pelo gênero, racializado, mal pago e subqualificado (p. 17).

Assim, “[...] não devemos nos dar conta de que o mundo onde circulamos foi limpo por mulheres racializadas e superexploradas [...]” (Vergès, 2020, p.24).

Françoise Vergès é uma historiadora e cientista política francesa que cresceu na Ilha da Reunião (departamento francês ultramarino¹²²), e soma-se a tantas outras mulheres, especialmente às do sul global - reconhecendo o pioneirismo delas, na busca por um feminismo que, indo à raiz dos fenômenos, deve ser anticapitalista, antirracista e anti-imperialista, sem sobrepor uma forma de dominação a outra. Ela defende, assim, um *feminismo decolonial*, caracterizado pelo enfrentamento da colonialidade do poder e critica o feminismo europeu, de feição burguesa, ao qual ela e outras autoras denominam de ‘civilizatório’, o qual impôs um pensamento único e contribui para a perpetuação da dominação de classe, gênero e raça.

[...] Chamo esse feminismo de civilizatório porque ele adotou e adaptou os objetivos da missão civilizatória colonial, oferecendo ao neoliberalismo e ao imperialismo uma política de direitos das mulheres que serve aos seus interesses [...] (Vergès, 2020. p. 17.).

Em seus estudos sobre ‘*feminismos decoloniais*’ Vergès (2020) faz referência às mulheres *racializadas*, sendo que, no contexto francês, esse termo não se restringe às mulheres negras, mas também àquelas vistas e entendidas como não brancas e não ocidentais, que vivem no continente europeu na condição de imigrantes, refugiadas ou mesmo que são detentoras legais da cidadania francesa, mas que não escapam de processos de racialização, devido a marcas sociais como cor, costumes, religião, língua ou outro distintivo que as caracterize como ‘*não pertencente*’ à sociedade ocidental.

Na França, ‘*tecido de migrações*’, a dimensão étnico-racial é fortemente presente na concretude da vida social, na particularidade de um país de capitalismo central, na totalidade histórica do ‘sistema-mundo’ do capital, e reconhecido pelos ideais ‘civilizatórios’, ‘republicanos’ e ‘universalistas’. A Europa foi o espaço onde a proteção social mais se desenvolveu, a partir do fim da Segunda Guerra Mundial

¹²² O território francês é composto pela região metropolitana, que fica na Europa, e por regiões ultramarinas, fora do continente europeu.

(1945), no contexto marcado pela intervenção estatal na economia e pelo atendimento a demandas da classe trabalhadora, por meio de amplas políticas sociais. A necessidade de reconstrução pós-guerra e o “risco” da alternativa comunista foram alguns dos motivos para o surgimento do que ficou conhecido como Estados de Bem-Estar Social, com políticas de proteção ao trabalho - dentre as quais a educação - que resultaram numa considerável melhoria na qualidade de vida dos trabalhadores de países como a França. Entretanto, com a crise dos anos 1970, no contexto da hegemonia neoliberal, agravada pela crise de 2008 e mais recentemente pela pandemia da COVID-19, a França não ficou imune ao desemprego crescente, acompanhado da precarização do trabalho e do avanço da extrema-direita. Nesse cenário, os ideais franceses são cada vez mais postos à prova, e têm se revelado mais abstratos que concretos.

De acordo com Beauchemin, Hamel e Simon (2016), a França é um país de imigração há mais de um século, constituindo-se como uma sociedade multicultural onde a diversidade de origens atingiu um nível sem precedente. Contudo, a situação dos imigrantes e as questões correlatas ao racismo continuam pouco estudadas. Contrastando com a multiplicidade de dados e pesquisas oficiais disponíveis, pesquisas e estatísticas baseadas na categorização racial ainda não são uma realidade no país.

Durante nossa estada em solo francês, realizamos um levantamento exploratório de relatórios e boletins de pesquisas em organismos oficiais, tais como: *Institut national d'études démographiques* (INED); *Institut national de la statistique et des études économiques* (INSEE); *Centre d'études et de recherches sur les qualifications* (Céreq) e *France Stratégie*¹²³, visando identificar se - e como - as dimensões de classe, raça e gênero em relação à educação e ao mundo do trabalho estavam presentes no debate político-institucional daquele país. Consultamos os documentos desses organismos, referentes ao período de 2019 a 2023, e encontramos forte presença da dimensão de gênero - estudos sobre mulheres e homens em seus percursos escolares e no mundo do trabalho, bem como sobre desigualdades de gênero no trabalho. Já em relação à condição de classe, foi possível identificar estudos a partir do descritor ‘origem social’ e da relação com o território -

¹²³ Vide Apêndice F.

moradores de ‘*quartiers prioritaires*’¹²⁴. No que diz respeito à dimensão racial, esses são menos numerosos e, o que mais se aproxima, são os estudos sobre imigrantes e seus descendentes (com a denominação de primeira, segunda, terceira... geração), e sobre discriminação racial.

No que concerne as pesquisas em relação às condições de vida dos estudantes, destacamos o pioneirismo do Observatório Nacional da Vida Estudantil - OVE (*‘Observatoire National de la vie étudiante’*), criado em 1989 pelo Ministério da Educação Nacional francês, tendo sido referência para outros países, como o Brasil, uma vez que algumas universidades brasileiras se inspiraram nessa iniciativa. Em relação à caracterização sociodemográfica, contudo, o OVE utiliza os critérios origem social e geográfica, sexo e idade, sem menção ao quesito étnico-racial¹²⁵.

Em 2016, o *‘Institut National d’Études Démographiques’* (INED) publicou os resultados de uma pesquisa de abordagem quantitativa sobre a diversidade populacional na França. De acordo com os editores da publicação, intitulada *‘Trajectoires et origines’*¹²⁶, foi a primeira vez que uma enquete sobre imigrantes e seus descendentes abordou, a partir da experiência dessa população, o racismo, já que, anteriormente, as pesquisas sobre essa problemática limitavam-se a estudar a disseminação de estereótipos racistas na opinião pública (Beauchemin; Hamel; Simon, 2016).

Os resultados dessa pesquisa inédita mostraram que a discriminação racial afeta a população residente na França de forma desigual: os grupos que se originam da África Subsaariana, dos departamentos franceses ultramarinos e do Magreb foram os mais numerosos a declararem ter sido “alvo de insultos, comentários ou atitudes abertamente racistas” durante a sua vida. Também foram os que mais sofreram com a experiência do racismo de forma repetida e com mais intensidade em diversas situações, inclusive em escolas e universidades (Beauchemin; Hamel; Simon, 2016).

Ainda segundo a pesquisa do INED, mais de 50% dos imigrantes africanos que obtiveram a nacionalidade francesa entendem que não são percebidos como

¹²⁴ Os *‘quartiers prioritaires’* (bairros prioritários) são territórios de intervenção do Estado, definidos por lei, com objetivo de reduzir disparidades de desenvolvimento urbano. Eles são assim identificados segundo o critério de renda *per capita*. Cf.: **QUARTIERS prioritaires de la politique de la ville**. INSEE, 2024. Disponível em: <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c2114>. Acesso em: 23 fev. 2025.

¹²⁵ **L’ENQUETE Conditions de vie des étudiants**. Disponível em: <https://www.ove-national.education.fr/enquete-conditions-de-vie-des-etudiants/>. Acesso em: 25 fev. 2025.

¹²⁶ Foi por meio do diálogo com um estudante da disciplina de que participei como ouvinte na UGA - *‘Gender and Inequalities’* - que cheguei a esse documento, indicado por ele. Durante uma aula, esse estudante fez um questionamento sobre a intersecção de raça nos estudos sobre gênero.

franceses, ao passo que têm o sentimento pessoal de pertencerem à França, aderindo a uma ‘*identidade francesa*’ (Beauchemin; Hamel; Simon, 2016).

De quels outils nous doterons-nous pour penser l'égalité ? La société française sera confrontée à un choix: soit fermer les yeux en décidant de ne pas mesurer le racisme et les discriminations subies par les individus, soit se donner les moyens de prendre régulièrement la mesure des inégalités et des préjudices subis du fait de la religion, de l'origine ou de la couleur de peau. Le débat qui a entouré le démarrage de l'enquête TeO [Trajectoires et origines] [...] sera inéluctablement posé (Beauchemin; Hamel; Simon, 2016, p. 30).¹²⁷

Vergès (2020) auxilia-nos na compreensão do que está na raiz desse ‘apagamento’ da questão racial no debate político-institucional francês: para a autora, há uma intenção em minimizar os laços entre capitalismo e racismo, entre sexismo e racismo. E, frente a isso, a noção de colonialidade é central para analisar a França contemporânea, já que “além de a República continuar exercendo controle sobre territórios em estado de dependência, as instituições de poder permanecem estruturadas pelo racismo” (Vergès, 2020, p. 42).

[...] Nenhuma instituição me parece escapar ao racismo estrutural: nem a escola, nem o tribunal, nem a prisão, nem o hospital, nem o Exército, nem a arte, nem a cultura, nem a polícia. Se o debate sobre o racismo estrutural na França é tão difícil, isso se deve também a uma paixão por princípios abstratos e não ao estudo das realidades. Apesar dos relatórios, mesmo aqueles provenientes de órgãos governamentais que provam a existência de discriminações racistas/sexistas, a cegueira persiste (Vergès, 2020, p. 62).

Nem o feminismo escapou ao racismo estrutural, ao contrário, o ‘feminismo civilizatório’ aliou-se ao colonialismo e ao capitalismo, reproduzindo hierarquizações raciais. Vergès (2020) menciona ter demorado para se autonear feminista. Nesse sentido, o feminismo não é, por natureza, um campo de partilha igualitária e de mútuo reconhecimento (Vergès, 2020). E ainda

¹²⁷ Tradução nossa para a língua portuguesa: “Que ferramentas usaremos para pensar sobre igualdade? A sociedade francesa enfrentará uma escolha: ou fechar os olhos e decidir não medir o racismo e a discriminação sofridos pelos indivíduos, ou dar a si mesma os meios para fazer regularmente a medida das desigualdades e preconceitos sofridos por causa da religião, origem ou cor da pele. O debate que cercou o lançamento da pesquisa TeO [Trajetórias e origens] [...] será inevitavelmente reavivado”.

[...] o gênero não existe em si mesmo, ele é uma categoria histórica e cultural que evolui no tempo e não pode ser concebido da mesma maneira na metrópole e na colônia. Tampouco pode ser concebido do mesmo modo em colônias diferentes ou no interior de uma única colônia. Para as mulheres racializadas, afirmar o que é, para elas, ser mulher, foi um campo de luta. As mulheres, como eu disse, não constituem em si uma classe política (Vergès, 2020, p. 61).

As considerações que vimos traçando até aqui nos remeteram à experiência que tivemos ao assistir a uma das sessões do seminário “*Enquêter sur et avec le genre*”¹²⁸, organizado pela *Maison des Sciences Humaines (MSH)* da UGA, que em fevereiro de 2024 contou com a participação de Hanane Karimi, ministrando a palestra “*Les femmes musulmanes ne sont-elles pas des femmes?*”¹²⁹.

Hanane Karimi, francesa muçulmana filha de imigrantes marroquinos, doutora em Sociologia pela Universidade de Estrasburgo/França, é autora do livro cujo título é o mesmo da palestra que proferiu na UGA. Em referência à obra da expoente do feminismo negro estadunidense *bell hooks* (1952-2021): “*E eu não sou uma mulher?*”, ela questiona a exclusão das mulheres muçulmanas no feminismo francês. O livro é fruto da tese defendida por Karimi em 2018, na qual ela analisou as formas de organização e luta de mulheres muçulmanas francesas, diante de uma política de branqueamento de populações, suas práticas, valores, crenças.

Karimi (2023), em sua investigação doutoral, por meio de entrevistas com mulheres muçulmanas - majoritariamente de nacionalidade francesa - e de observação participante em diferentes espaços de encontros coletivos delas, estudou suas trajetórias. Assim, a autora apreendeu a centralidade da ‘*atribuição de identidade*’ e do impacto das políticas públicas nessas trajetórias. Ademais, a pesquisadora analisou, a partir do entendimento da posição de dominação em termos de gênero e raça que essas mulheres ocupam, os meios pelos quais elas se utilizam para superar essa ‘*atribuição de identidade*’: a organização, sinônimo de resistência e de capacidade de agir em relação à dominação.

Quanto às políticas públicas, Karimi (2023) analisa a ‘*nova laicidade*’, presente desde 2004 na França, que corresponde à extensão do princípio da laicidade. Inicialmente reservado aos agentes estatais (desde 1905) e aos usuários dos serviços públicos, a partir da lei francesa 2004-228, proíbe-se o uso de símbolos ou

¹²⁸ Tradução nossa para a língua portuguesa: “*Investigar sobre e com o gênero*”.

¹²⁹ Tradução nossa para a língua portuguesa: “*As mulheres muçulmanas não são mulheres?*”.

vestimentas que demonstrem afiliação religiosa em escolas públicas do país - nos níveis correspondentes ao ensino fundamental e médio brasileiro.

A partir de uma narrativa que considera sua experiência de vida, Karimi (2023) aborda no prefácio do seu livro um episódio de 2017, em que foi convidada pelo Senado francês a um debate público intitulado “*La laïcité garantit-elle l'égalité femmes-hommes?*”¹³⁰. A discussão pautava-se em um relatório que propunha a extensão da interdição de símbolos e vestimentas religiosos a atletas internacionais e estudantes em formação para docência. Nesse debate também estavam presentes coletivos feministas a favor da ‘nova laicidade’, cuja expressão particular, no contexto francês, consiste na proibição do uso do véu e da vestimenta religiosa por parte das mulheres muçulmanas. Nesse sentido, Karimi (2023) contesta uma *feminilidade eletiva* por parte do Estado e de alguns coletivos feministas. Vergès (2020) sinaliza que o feminismo civilizatório na França tem se engajado em discutir ‘os perigos do véu’, evitando, assim, enfrentar a contradição que está no cerne da dominação-exploração.

Ao relembrar sua participação nesse debate público, Karimi (2023, p. 28) questiona:

Ce rapport n'aurait pas dû s'intituler « La laïcité garantit-elle l'égalité hommes-femmes? », mais « La nouvelle laïcité garantit-elle une égalité sans condition? ». J'étais sans doute encore un peu naïve sur la réalité des féminismes en France. Je constatais mon impuissance : le rejet et la haine l'avaient emporté sur la cause des femmes, de toutes les femmes. Celles qui étaient présentes ce jour-là huaient, avaient le verbe dominant, excluant, et agissaient comme des gardiennes d'une conception majoritaire de la féminité, d'une féminité hégémonique imprégnée d'une « culture de la suprématie occidentales », dans laquelle femmes et hommes partageaient un ennemi commun: la femme voilée. Elles reproduisaient des pratiques idéologiques et discursives dévalorisantes, visant à classer et à dominer. [...].¹³¹

Karimi (2023) relata que nesse dia, no qual ela compareceu sozinha ao Senado – não convidou nenhuma amiga ou colega para acompanhá-la ou assisti-la -, além

¹³⁰ Tradução nossa para a língua portuguesa: “A laicidade garante a igualdade mulheres-homens?”.

¹³¹ Tradução nossa para a língua portuguesa: “Este relatório não deveria ter sido intitulado ‘A laicidade garante a igualdade de gênero?’, mas sim ‘A nova laicidade garante a igualdade incondicional?’. Eu provavelmente ainda era um pouco ingênua sobre a realidade dos feminismos na França. Percebi minha impotência: a rejeição e o ódio prevaleceram sobre a causa das mulheres, de todas as mulheres. As que estavam presentes naquele dia vaiavam, tinham o verbo dominante, excludente, e agiam como guardiãs de uma concepção majoritária de feminilidade, de uma feminilidade hegemônica impregnada de uma ‘cultura de supremacia ocidental’, na qual mulheres e homens compartilhavam um inimigo comum: a mulher com véu. Reproduziam práticas ideológicas e discursivas desvalorizadoras, voltadas a classificar e dominar. [...]”

das vaias que se estenderam até o final do seu discurso, o momento de confraternização após o debate representou uma grande experiência de solidão, em que as pessoas evitavam olhá-la. Ela não queria mais pensar, gostaria de esquecer o que acabara de vivenciar. Quando chegou em casa, sua filha a esperava para ouvi-la falar sobre o debate, ao que Karimi chorou em seus braços – ‘as lágrimas que ela segurou em Paris’. Karimi (2023) ainda acrescenta que demorou um tempo para entender essa experiência traumática violenta, expressão do sexismo racial.

Na ocasião da palestra na UGA, estava na plateia uma jovem estudante libanesa que fez um testemunho relatando a discriminação racial sofrida desde sua chegada na França, havia oito meses, de forma repetida e ininterrupta. Segundo Karimi (2023), a estigmatização, a desumanização, autorizam as violências verbais e físicas - e as discriminações, que são banalizadas e aceitas em vistas de um certo ‘ideal social’ da ordem republicana. Desse modo, justifica-se a exclusão dessas mulheres devido ao uso do véu, sendo que o real motivo é a relação de dominação, cuja raiz está na colonialidade do poder.

Em seu livro, Karimi (2023) retrata alguns depoimentos coletados em sua pesquisa de doutorado, como o de Mennel, uma de suas entrevistadas, que atribui a discriminação racial sobretudo às instituições estatais, dentre as quais a escola:

À Clermont-Ferrand, l'islamophobie, je ne la vivais qu'au lycée. Je n'ai jamais eu de problèmes dans les rues, ni été interpellée, peut-être parce que j'étais étudiante et que je faisais le trajet de bus. Pour moi, les islamophobes, c'étaient les professeurs et l'administration. [...] (p. 133)¹³².

Outro elemento que assinalamos na obra de Karimi (2023) tem relação com sua narrativa pessoal sobre a incursão no mundo acadêmico-científico, que nos remeteu às discussões que apresentamos na Seção 2 desta tese, sobre as disputas epistemológicas em torno da produção de conhecimento, marcadas pela colonialidade do saber.

[...] J'ai subi de multiples traitements inégaux et des mécanismes de disqualification explicites de ma prétention à la recherche. Quelle audace de prétendre à l'universel de l'université quand on porte le foulard ! Je devais montrer patte blanche sur mes intentions de

¹³² Tradução nossa para a língua portuguesa: “Em Clermont-Ferrand, só experimentei a islamofobia no ensino médio. Nunca tive problemas nas ruas, nem fui parada, talvez porque eu era estudante e ia de ônibus. Para mim, os islamofóbicos eram os professores e a administração [pública]. [...]”.

recherche, mes affinités idéologiques et mon ouverture intellectuelle. Bien sûr, cette hiérarchisation raciale qui met systématiquement en cause les compétences de personnes issues de groupes minorisés nous condamne à en faire toujours deux fois plus.

Tout ceci a eu pour effet d'élever considérablement mon seuil de tolérance à la violence symbolique devenue ordinaire. J'en ai pris conscience quelques années après une audition scientifique lors de laquelle j'avais défendu mon projet de recherche, quand une collègue est revenue sur son déroulement, qu'elle avait jugé très violent et humiliant. Un professeur avait alors dit de manière sarcastique: « Une musulmane qui travaille sur les musulmanes! Enfin! » Il remettait en doute la scientificité à laquelle je pouvais prétendre du fait de mon islamité assumée. À l'époque, je n'y avais pas vu d'offense, j'y avais répondu rationnellement en prenant des exemples de chercheurs de renom qui travaillent sur l'objet religieux et étaient eux-mêmes issus de ce milieu.

Je paie également cher le fait de travailler sur un concept aussi controversé que celui d'islamophobie en ayant été visiblement musulmane. Comme ceux d'autres collègues qui partagent cette condition, mes travaux ont été disqualifiés a priori. Nous sommes considérés comme des militants et non des scientifiques, parce que les analyses que nous livrons ne correspondent pas au cadrage politique et à la bonne manière de faire de la recherche sur les islams. Cette illégitimité scientifique est donc à ajouter au tableau de nos distinctions infamantes entre autres parce que la réalité du fait social qu'est l'islamophobie n'est pas reconnue, « la peur de l'islam » étant légitime et, plus précisément, de l'islamisme qui menace la sécurité des Français, des Européens et du monde.

Cette illégitimité a des effets objectifs et mesurables: une disciplinarisation des intellects et des corps. Elle opère également une différenciation entre les « pseudo-sociologues » et les « bons sociologues », qui se distinguent d'abord racialement. Si on a le malheur de travailler sur un objet controversé en plus d'être non blanc, le soupçon plane sur un manque intrinsèque de distanciation et d'objectivité (Karimi, 2023, p. 155-156)¹³³.

¹³³ Tradução nossa para a língua portuguesa: “Sofri múltiplos tratamentos desiguais e mecanismos explícitos de desqualificação da minha pretensão de pesquisa. Que audácia reivindicar a universalidade da universidade quando você usa o véu! Eu tinha que mostrar minhas credenciais quanto às minhas intenções de pesquisa, minhas afinidades ideológicas e minha abertura intelectual. É claro que essa hierarquia racial que sistematicamente questiona as competências de pessoas de grupos minoritários nos condena a sempre fazer o dobro.

Tudo isso teve o efeito de aumentar consideravelmente meu limiar de tolerância à violência simbólica que havia se tornado comum. Tomei consciência disso alguns anos depois de uma audiência científica em que defendi meu projeto de pesquisa, quando uma colega voltou a falar sobre o seu andamento, que ela havia considerado muito violento e humilhante. Um professor então disse sarcasticamente: ‘Uma mulher muçulmana trabalhando sobre muçulmanos! Finalmente!’ Ele questionou a natureza científica que eu poderia reivindicar devido ao meu islamismo declarado. Na época, não vi nenhuma ofensa nisso, respondi racionalmente, tomando como exemplo pesquisadores renomados que trabalham com temas religiosos e que também vieram desse meio.

Eu também pago caro por trabalhar em um conceito tão controverso quanto a islamofobia sendo visivelmente muçulmana. Assim como os de outros colegas que compartilham essa condição, meu trabalho foi desqualificado a priori. Somos considerados ativistas e não cientistas, porque as análises que entregamos não correspondem ao arcabouço político e à maneira correta de fazer pesquisas sobre o islamismo. Esta ilegitimidade científica deve, portanto, ser adicionada ao quadro das nossas inflexíveis distinções, entre outras coisas porque não se reconhece a realidade do fato social que é a

Entre diferenças e similitudes, na França, no Brasil e em outras partes do sistema-mundo do capital, entre os ideais republicanos que não têm se concretizado e o mito da democracia racial, acolá e aqui, frente ao sistema de dominação-exploração que produz e reproduz as desigualdades entre classe, gênero e raça, há mulheres que resistem e se insurgem. Sujeitos políticos que têm ocupado os espaços acadêmicos e tensionado o pensamento único hegemônico, que produzem novos conhecimentos, como arma crítica na luta e na resistência. Karimi (2023) conclui seu livro trazendo mais um episódio de sua experiência de vida, ocorrido em 2021, passados cerca de quatro anos do que ela denominou ‘experiência humilhante’ no debate público que aconteceu no Senado.

En novembre 2021, j'étais invitée par le Syndicat des femmes musulmanes de Grenoble à présenter de nouveau le livre Genre et islamophobie aux côtés de ma collègue Éléonore Lépinard. J'avais alerté sur mon inquiétude concernant notre sécurité, ce qui a été entendu. Notre discussion a été riche. À la fin, la discutante a proposé au public de réparer l'affront que j'avais essuyé un peu plus de quatre ans plus tôt lors du débat organisé au Sénat. La cinquantaine de personnes qui composaient le public, en majorité des femmes musulmanes portant un foulard, s'est levée; elles m'ont acclamée et applaudie pendant une minute.

La réparation ne vient pas toujours de là on l'attend. Ce jour-là, j'ai également pleuré mais, cette fois, face à elles, je n'avais pas à me cacher. Mes larmes étaient celles d'une délivrance et d'un sentiment d'amour¹³⁴ (Karimi, 2023, p. 163).

A partir da compreensão de que o acesso-permanência escolar contribui não somente para a mobilidade social de estudantes-trabalhadores em suas

islamofobia, sendo legítimo 'o medo do islamismo' e, mais precisamente, do islamismo que ameaça a segurança dos franceses, dos europeus e do mundo. Essa ilegitimidade tem efeitos objetivos e mensuráveis: uma disciplina dos intelectos e dos corpos. Ela também faz uma distinção entre 'pseudo-sociólogos' e 'bons sociólogos', que se distinguem, antes de tudo, racialmente. Se alguém tem o azar de trabalhar em um objeto controverso, além de não ser branco, a suspeita paira sobre uma falta intrínseca de distanciamento e objetividade."

¹³⁴ Tradução nossa para a língua portuguesa: “Em novembro de 2021, fui convidada pelo Sindicato de Mulheres Muçulmanas de Grenoble para apresentar novamente o livro *Gênero e Islamofobia* ao lado de minha colega Éléonore Lépinard. Eu havia levantado preocupações sobre nossa segurança, que foram ouvidas. Nossa discussão foi rica. Ao final, a debatedora propôs ao público reparar a afronta que eu havia sofrido pouco mais de quatro anos antes durante o debate organizado no Senado. As cerca de cinquenta pessoas que compunham a plateia, a maioria mulheres muçulmanas usando véus, levantaram-se; elas me aclamaram e me aplaudiram durante um minuto.

A reparação nem sempre vem de onde esperamos. Naquele dia eu também chorei, mas dessa vez, na frente delas, não precisei me esconder. Minhas lágrimas eram de libertação e de um sentimento de amor”.

determinações de classe, gênero e raça, mas também para a emergência de *sujeitos políticos*, como nos sinalizou Carneiro (2022) e como Karimi (2023) nos demonstra em seu livro, preocupou-nos a recorrência do termo '*précarité étudiante*', encontrada no solo francês, como uma categoria política que (res)surge no contexto da crise do capital, agravada pela crise pandêmica dos anos 2020. Sobre esse tema pretendemos tecer algumas considerações nas próximas páginas.

3.4.1 Acesso, vida estudantil e '*la précarité étudiante*': algumas considerações

“Aumento dos custos com alimentação e bolsas insuficientes”; “elevação do custo de vida estudantil nunca vista anteriormente”; “estamos chegando a um estágio de grande insegurança estudantil que vai se estabelecendo ao longo do tempo e que vai evoluindo cada vez mais de um ano para o outro” - essas foram algumas das declarações da *Union Nationale des Étudiants de France* (UNEF), maior sindicato nacional de estudantes da França, em agosto de 2023, para o jornal *Le Monde*¹³⁵.

Segundo pesquisa realizada pela associação Cop1- *Solidarités Étudiantes*, 36% dos estudantes 'pulam' refeições regularmente e muitos deles não utilizaram aquecimento em suas moradias no último inverno. Foram necessários apenas alguns minutos para que a distribuição de 500 cestas básicas pela associação se esgotasse, em Paris. De acordo com o presidente da Cop1: *“a associação existe há três anos, dizíamos a nós mesmos que não era para durar... Mas a situação está piorando”* (*Le Monde*, 2023)¹³⁶.

E ainda

[...] um em cada cinco estudantes não têm o suficiente para comer, quase metade dos que trabalham durante os estudos enfrentam dificuldades, um em cada dois estudantes do ensino superior vive em condições inadequadas de moradia, mais da metade teve de abrir mão de cuidados médicos no último ano, e oito em cada dez sofrem de ansiedade. [...] Mais de um em cada quatro estudantes trabalha para

¹³⁵ *LE COUT de la vie étudiante en hausse de près de 600 euros par an, selon l'UNEF. Le Monde*, 2023. Disponível em: https://www.lemonde.fr/campus/article/2023/08/14/le-cout-de-la-vie-etudiante-en-hausse-de-6-47-selon-l-unef_6185370_4401467.html. Acesso em: 1 out. 2023.

¹³⁶ LE NEVÉ, S. *De plus en plus d'étudiants s'enfoncent dans la précarité. Le Monde*, 2023. Disponível em: https://www.lemonde.fr/societe/article/2023/09/12/une-part-grandissante-des-etudiants-s-enfoncent-dans-la-precarite_6189021_3224.html. Acesso em: 10 out. 2023.

suprir suas necessidades, com um risco elevado de fracasso ou abandono dos estudos. [...] (Mariette, 2025).¹³⁷

No *campus* da UGA, em pontos centrais e/ou em frente às residências estudantis, observamos no ano letivo 2023/2024 a atuação da ‘*Génération Précarité*’, associação estudantil de Grenoble que luta contra ‘*la précarité*’ dos jovens, com distribuições de itens de ‘primeira necessidade’, tais como alimentos e produtos de higiene. Associações como essa, em geral, foram criadas durante a pandemia da COVID-19, mas deram continuidade às suas ações mesmo após o fim do período pandêmico.

De acordo com reportagem de *Le Monde diplomatique*, escrita por Mariette (2025), o aumento expressivo de 30% do número de estudantes no ensino superior francês desde 2010 ocorre simultaneamente com o subfinanciamento das universidades e uma explosão da precariedade estudantil. Nesse cenário, sindicatos, associações e organizações de jovens denunciam regularmente essa situação.

Tema recorrente em alguns meios de comunicação franceses, sobretudo no início do ano letivo, e em especial desde a crise sanitária de 2020, a questão da ‘*précarité étudiante*’ tem ocupado centralidade no debate político-acadêmico na França, embora não seja uma questão ‘nova’. Para Fraipont e Maes (2021), a COVID-19 foi mais catalisadora do que o gatilho da ‘*précarité étudiante*’, ou seja, a crise sanitária revelou que a ‘*précarité*’, cujo conceito é mais desenvolvido em relação ao mundo do trabalho, é estrutural. No campo da educação, o termo ‘*précarité étudiante*’ tem sido usado para tratar das condições de vida materiais e subjetivas das/dos estudantes, especialmente no contexto universitário.

Embora a ‘*précarité étudiante*’ seja uma questão central sinalizada pela mídia, ela tem sido abordada sobremaneira em relação às suas manifestações empíricas, ainda carecendo de maior reflexão epistemológica em torno do conceito (Bugeja-Bloch; Frouillou, 2024). A ‘*précarité*’, no contexto francês, é um conceito que tem sido empregado em relação à população em geral, levando em consideração, sobretudo, o lugar ocupado no mundo do trabalho e a proteção social advinda dele - no contexto de um país cujo sistema de proteção social esteve articulado fortemente à inserção no mercado de trabalho. Para Bugeja-Bloch e Frouillou (2024), é necessário refletir

¹³⁷ MARIETTE, M. Estudantes: resignar-se ou lutar. *Le Monde Diplomatique Brasil*. ed. 211. 2025. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/estudantes-resignar-se-ou-lutar/>. Acesso em: 25 fev. 2025.

sobre a especificidade da vida estudantil, e, assim, formular uma reflexão original em torno do conceito '*précarité étudiante*'.

*La principale limite de l'emploi du concept de précarité à propos de la population étudiante tient au fait que, pour elle, l'emploi est plus une source de fragilisation que d'intégration, dans la mesure où celles et ceux qui exercent une activité rémunérée avec un volume horaire important et sans rapport avec leurs études réduisent leurs chances de réussite*¹³⁸ (Belghith, 2015; Berthaud, Giret, 2020, *apud* Bugeja-Bloch, Frouillou, 2024, p. 69).

Desse modo, as autoras supracitadas, dialogando com autores franceses que se debruçaram sobre a noção de '*précarité*', buscam apreender alguns elementos desse conceito, considerando a realidade estudantil, os quais destacamos: o aspecto 'relacional', que se concretiza a partir da construção de vínculos estudantis institucionais e entre os colegas, além de relações familiares, profissionais e inclusão em outros coletivos - nesse sentido, a solidão e o sentimento de isolamento são elementos da '*précarité étudiante*'; as condições materiais de vida, não dissociadas da dimensão subjetiva das experiências de dominação - assim, as condições de inserção no mundo do trabalho e materiais de vida podem ser determinantes da '*précarité étudiante*' (Bugeja-Bloch; Frouillou, 2024)¹³⁹.

A partir de um levantamento de pesquisas realizadas nos últimos anos, Bugeja-Bloch e Frouillou (2024) sinalizam alguns determinantes estruturais em relação à '*précarité étudiante*' no contexto francês: a 'idade elevada', a 'origem popular', a 'nacionalidade estrangeira', a 'descoabituação' (em relação à saída da casa dos responsáveis) e, a depender de outros determinantes, o sexo/gênero.

Entre os meses de fevereiro e abril de 2024, realizamos alguns contatos e visitas institucionais, em que dialogamos com profissionais da educação universitária na França, em Grenoble (*Université Grenoble Alpes*) e em Chambéry (*Université Savoie Mont-Blanc*)¹⁴⁰. A partir desses diálogos, foi possível nossa aproximação,

¹³⁸ Tradução nossa para a língua portuguesa: "A principal limitação da utilização do conceito de precariedade em relação à população estudantil é que, para ela, o emprego é mais uma fonte de enfraquecimento do que de integração, na medida em que aqueles que exercem uma atividade remunerada com carga horária significativa e alheia aos estudos reduzem suas chances de 'êxito'".

¹³⁹ Cabe ressaltar que as autoras ainda consideram outros elementos, a partir do diálogo com outros autores franceses, mas que nosso destaque levou em consideração o que vimos buscando compreender em relação ao acesso-permanência escolar na realidade brasileira.

¹⁴⁰ Vale ressaltar que, para este estudo, elegemos apenas alguns elementos que emergiram a partir desses diálogos. Consideramos, contudo, que nossa experiência de visita e reunião com os

ainda que preliminarmente, com questões presentes no cotidiano da política pública no que concerne as trajetórias estudantis, tais como a '*précarité étudiante*' e as dimensões de classe, raça e gênero no acesso e 'permanência' escolar¹⁴¹.

Por meio desses diálogos, apreendemos, em relação às ações/respostas institucionais à '*précarité étudiante*', que apesar da existência de serviços e ações universitárias, inclusive de apoio a associações de jovens, a precarização das condições de vida dos estudantes ainda é uma questão preocupante, que envolve moradia, saúde, saúde mental, alimentação, vínculos sociais.

No que diz respeito à *igualdade mulheres-homens* no contexto universitário, há um entendimento de que as mulheres estão mais expostas à violência sexual e sexista, havendo ações de enfrentamento em relação a essa violência, considerando toda a comunidade acadêmica - estudantes e profissionais - sobretudo no âmbito da prevenção. Também fez-se presente a noção de '*précarité menstruel*', com ações referentes à distribuição de absorventes, bem como a existência de debates em torno da '*congé menstruel*' (licença menstrual) no âmbito acadêmico. O combate às discriminações sexistas e racistas também foi apontado como uma preocupação dos profissionais.

A partir daquilo que o debate acadêmico-político francês tem denominado '*précarité étudiante*', chama a atenção a situação dos estudantes 'estrangeiros', notadamente os de origem africana (em geral de países francófonos, ex-colônias francesas), que, por exemplo, moram em residências universitárias cujos prédios são mais antigos, carecem de infraestrutura e são mais distantes do *campus*. Além disso, esses estudantes são os maiores demandatários dos serviços de saúde prestados pela universidade. Os profissionais com quem dialogamos reafirmam a não utilização da noção de 'raça' - já que na França não há estatísticas que utilizam esse critério - mas, ao indagamos sobre a questão racial, as respostas consideraram o 'estudante internacional'.

Em relação à questão do acesso dos estudantes ao sistema universitário francês, vale ressaltar que a última mobilização estudantil de grande alcance nacional

profissionais da educação universitária não se esgotou na realização desta pesquisa, pois trouxe contribuições para nosso (re)pensar profissional na política de educação brasileira, resguardadas as especificidades de cada realidade.

¹⁴¹ Uma dificuldade encontrada em solo francês foi a correspondência com os termos utilizados nesta pesquisa, sobretudo 'permanência' no contexto educacional. Por isso, nesta subseção utilizamos 'vida estudantil' (*vie étudiante*), termo utilizado na política pública francesa para tratar das condições de vida dos/das estudantes no contexto universitário.

foi em 2018, contra a Lei ORE - '*Loi relative à l'orientation et à la réussite des étudiants*' (lei relativa à orientação e ao sucesso/êxito dos estudantes). Contudo, a lei foi aprovada e, com isso, o governo impôs uma seleção para ingresso nas universidades, por meio de uma plataforma chamada '*Parcoursup*' (Mariette, 2025).

A Rede Universitária sem Fronteiras de Grenoble (RUSF 38) vem denunciando que a '*Parcoursup*' tem restringido o acesso dos estudantes estrangeiros à universidade francesa, o que faz com que a '*mixité sociale*' (diversidade social), um ideal presente na concepção da educação francesa, esteja cada vez mais distante da realidade concreta.

Les conditions d'accès aux études des étudiant-es étranger-es s'aggravent. *Non seulement les procédures d'admission pour les personnes étrangères sont spécifiques, mais elles deviennent de plus en plus inintelligibles. Les procédures se multiplient en fonction des catégories, avec une multiplicité de critères qui renforcent le traitement différencié et l'inégal accès aux études* (L'équipe de rédaction d'academia, 2023).¹⁴²

Vale ressaltar que essas questões relativas ao acesso, vida estudantil e '*précarité étudiante*' não se colocam apenas nas trajetórias estudantis dos estudantes estrangeiros na França, como pôde ser observado em diversas reportagens que vimos, bem como nos dados disponíveis referentes às condições de vida dos estudantes. Elas têm estreita relação com as transformações políticas por que o país tem passado nos últimos anos, com (contra)reformas na área da educação e do trabalho, o que tem precarizado as condições de vida da população, inclusive das/dos estudantes. Os debates político-institucionais em torno do acesso, vida estudantil e '*précarité étudiante*' na França, para além de uma experiência particular da realidade daquele país, sinalizam uma tendência mundial que desafia à materialização do direito à educação.

¹⁴² Tradução nossa para a língua portuguesa: "**As condições de acesso aos estudos para estudantes estrangeiros estão piorando.** Os procedimentos de admissão para estrangeiros não são apenas específicos, mas estão se tornando cada vez mais ininteligíveis. Os procedimentos se multiplicam conforme as categorias, com uma multiplicidade de critérios que reforçam o tratamento diferenciado e o acesso desigual aos estudos". Cf.: L'ÉQUIPE DE RÉDACTION D'ACADEMIA. **RUSF 38: Des étudiant-es invisibilisé-es et empêché-es d'étudier.** *Academia*, 2023. Disponível em: <https://academia.hypotheses.org/5274>. Acesso em: 25 fev. 2025.

4 TRAJETÓRIAS DE VIDA E O COTIDIANO ESCOLAR/ACADÊMICO: O CAMPUS COMO UM TERRITÓRIO VIVO, VIVIDO E EM DISPUTA

[...] Em minha casa, todos nós estudamos em escolas públicas. Minha mãe, sempre cuidadosa e desejosa que aprendêssemos a ler, nos matriculou no Jardim de Infância Bueno Brandão e no Grupo Escolar Barão do Rio Branco, duas escolas públicas que atendiam a uma clientela basicamente da classe alta belorizontina. Ela optou por nos colocar nessas escolas, distantes de nossa moradia, embora houvesse outras mais perto, porque já naquela época, as escolas situadas nas zonas vizinhas às comunidades pobres ofereciam um ensino diferenciado para pior.

Foi em uma ambiência escolar marcada por práticas pedagógicas excelentes para uns, e nefastas para outros, que descobri com mais intensidade a nossa condição de negros e pobres. Geograficamente, no Curso Primário experimentei um “apartaid” (sic) escolar. O prédio era uma construção de dois andares. No andar superior, ficavam as classes dos mais adiantados, dos que recebiam medalhas, dos que não repetiam a série, dos que cantavam e dançavam nas festas e das meninas que coroavam Nossa Senhora. O ensino religioso era obrigatório e ali como na igreja os anjos eram loiros, sempre. Passei o Curso Primário, quase todo, desejando ser aluna de umas das salas do andar superior. Minhas irmãs, irmãos, todos os alunos pobres e eu sempre ficávamos alocados nas classes do porão do prédio. Porões da escola, porões dos navios. Entretanto, ao ser muito bem aprovada da terceira para a quarta série, para minha alegria fui colocada em uma sala do andar superior. Situação que desgostou alguns professores. Eu, menina questionadora, teimosa em me apresentar nos eventos escolares, nos concursos de leitura e redação, nos coros infantis, tudo sem ser convidada, incomodava vários professores, mas também conquistava a simpatia de muitos outros. Além de minhas inquietações, de meus questionamentos e brigas com colegas, havia a constante vigilância e cobrança de minha mãe à escola. Ela ia às reuniões, mesmo odiando o silêncio que era imposto às mães pobres e quando tinha oportunidade de falar soltava o verbo.

Ao terminar o primário, em 1958, ganhei o meu primeiro prêmio de literatura, vencendo um concurso de redação que tinha o seguinte título: “Por que me orgulho de ser brasileira”. Quanto à beleza da redação, reinou o consenso dos professores, quanto ao prêmio, houve discordâncias. Minha passagem pela escola não tinha sido de uma aluna bem-comportada. Esperavam certa passividade de uma menina negra e pobre, assim como da sua família. E não éramos. Tínhamos uma consciência, mesmo que difusa, de nossa condição de pessoas negras, pobres e faveladas.

Durante toda a primeira infância, até ali por volta dos 10 ou 11 anos, morou conosco, em um quatinho à parte, um tio materno, Osvaldo Catarino Evaristo. Esse meu tio havia servido à pátria, lutado na Itália, na Segunda Guerra Mundial. Ao retornar ao Brasil, lhe foi oferecido um cargo de servente na Secretaria de Educação. Ao longo dos anos ele estudou, desenvolvendo seus dons de poeta, desenhista e artista plástico. E, mais do que isto, foi sempre um consciente questionador da situação do negro brasileiro. Repito sempre que a ele devo as minhas primeiras lições de negritude.

Ao terminar o Primário, fiz um Curso Ginásial cheio de interrupções e, a partir dos meus 17 anos, vivi intensamente discussões relativas à realidade social brasileira. Foi quando me inseri no movimento da JOC (Juventude Operária Católica), que, como outros grupos católicos, promovia reflexões que visavam comprometer a Igreja com realidade brasileira. Entretanto, as questões étnicas só entrariam objetivamente em minhas discussões na década de 70, quando parti para o Rio de Janeiro.

Em 73, com ajuda de amigos, imigrei para o Rio de Janeiro, antigo Estado da Guanabara, depois de ter feito concurso naquele mesmo ano, para professora primária. Eu havia terminado o Curso Normal no Instituto de Educação de Minas Gerais, em 71. Tinha sido um período particularmente difícil para minha família e outras que estavam sofrendo com um plano de desfavelamento, que nos enviava para a periferia da cidade. Ao distanciarmos do centro de Belo Horizonte, não tínhamos nada, a não ser uma pobreza maior. Então, com um diploma de professora nas mãos e sem qualquer possibilidade de dar aulas em Belo Horizonte, parti de “mala e cuia” para o Rio de Janeiro. Entrar para a carreira de magistério, naquela época, dependia de ser indicado por alguém e as nossas relações com as famílias importantes de Belo Horizonte estavam marcadas pela nossa condição de subalternidade. Aliás, nesse sentido, gosto de dizer que a minha relação com a literatura começa nos fundos das cozinhas alheias. Minha mãe, tias e primas trabalharam em casas de grandes escritores mineiros ou nas casas de seus familiares. Digo mesmo que o destino da literatura me persegue... [...] (Conceição Evaristo, 2025).¹⁴³

A política social de educação e, em particular, o *chão* onde ela se materializa - os espaços escolares/acadêmicos - fazem parte da totalidade da vida social e, assim, expressam os projetos educacionais em disputa: a luta entre a reprodução das desigualdades sociais e a produção das possibilidades de construção da contra-hegemonia (Gramsci, 1999 *apud* Martins, E., 2015). Nesse sentido, na unidade escolar, um *território em disputa*, há manifestação das expressões da questão social: desigualdades sociais experienciadas a partir da condição de classe, raça/etnia, gênero/sexo, sexualidade, território..., que interferem no acesso-permanência escolar. Há, ao mesmo tempo, resistências e insurgências contra a dominação-exploração, por meio de experiências individuais/coletivas que potencializam o gênero humano e, desse modo, também incidem sobre o acesso-permanência escolar.

O depoimento de Conceição Evaristo evidencia o fato de que o *território escolar* é um *território em disputa*, e que se constitui de encontros/desencontros, reprodução de valores/insurgências, interrupções/continuidades, pertencimento/não-

¹⁴³ CONCEIÇÃO EVARISTO. **Literafro**: o portal da literatura afro-brasileira. Belo Horizonte, 2025. [Depoimento no I Colóquio de Escritoras Mineiras. Belo Horizonte, maio de 2009]. Disponível em: <http://www.letas.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>. Acesso em: 3 mar. 2025.

pertencimento, (re)afirmação de identidades... Desse modo, podemos afirmar também que, para além da sua estrutura predial e organizacional, a unidade escolar é um *território vivo e vivido* (Koga, 2002), que dialeticamente constitui trajetórias e é constituído por elas. Dentre essas trajetórias, (re)afirmam-se as de estudantes, protagonistas desse espaço territorial¹⁴⁴.

Frigotto (2018), com base no pensamento gramsciano, frisa que a experiência faz parte da materialidade da vida na constituição do ser social: “assim, para Gramsci o ser humano vai sendo conformado no contexto das experiências múltiplas desde a infância, na família, na rua, no bairro e nos diferentes espaços em que produz a sua existência” (Frigotto, 2018, p. 3). Nesse sentido, a unidade escolar/acadêmica é um desses espaços, tendo presença cotidiana em importantes fases de nossas vidas. Relembramos que, no decorrer dos contatos que estabelecemos com as interlocutoras dessa pesquisa, o IFSP-JCR foi o local de escolha de todas elas para a realização das entrevistas. Ademais, não por acaso, algumas de nossas interlocutoras discentes do ensino superior estudaram no *campus* também no ensino médio, o que significa que o IFSP-JCR tem/terá presença cotidiana em suas vidas durante ao menos sete anos. Algumas outras estudantes têm/tiveram filhas/os que estudam/estudaram no *campus*. A partir disso, indagamos: *como o IFSP-JCR, um ‘território-sujeito’, tem incidido nessas trajetórias familiares e de vida? E, em particular, nas trajetórias de mulheres estudantes-trabalhadoras? E como essas trajetórias têm participado da construção desse espaço territorial?*

[...] Por mais que nos esforcemos para fazer da escola uma experiência digna, humana, a ela chegam professores, funcionários e alunos(as) com suas trajetórias sociais, de classe, raciais, de gênero. **Não há como deixar essas luzes e sombras na porta da escola. Esta terá sempre as luzes e as sombras dos sujeitos que a habitam. Sujeitos em contextos.** Somente entendermos as trajetórias escolares dos seus habitantes se entendermos seus contextos concretos de vida, fora da escola, penetrando sem pedir licença nas salas de aula. Há muitas lembranças ruins da escola misturadas às boas [...] (Arroyo, 2011, p. 95, grifo nosso).

Antes de adentrarmos, então, nas discussões em torno das vivências no *campus*, vale lembrar que as/os estudantes dos IFs iniciaram suas trajetórias

¹⁴⁴ Vale salientar que não desconsideramos a importante ação de outros sujeitos no espaço escolar/acadêmico, como as/os profissionais da educação, as/os diretoras/es e demais chefias, bem como a comunidade externa.

estudantis necessariamente em outros tempos-espços escolares, e que têm ‘*muitas lembranças ruins da escola misturadas às boas*’. Algumas passagens dessa experiência escolar pregressa foram narradas pelas estudantes interlocutoras da nossa pesquisa, e importa-nos (re)conhecê-la para dimensionar o lugar da educação e da escola em suas trajetórias de vida, inclusive no que diz respeito aos elementos que incidiram em suas buscas pelo acesso-permanência escolar.

As trajetórias de vida são marcadas pela presença/ausência da educação escolarizada, pelo acesso/não acesso-permanência escolar, além das múltiplas vivências cotidianas escolares/acadêmicas. Não é por acaso que, ao nos debruçarmos sobre as narrativas dos sujeitos, a educação - bem como o trabalho - são apreendidos como elementos centrais em suas experiências de vida, mesmo que seja para demarcar as ‘quebras’, os ‘truncamentos’, as ‘interrupções’ que permeiam tantas trajetórias na sociabilidade capitalista, patriarcal e racista.

*Eu sempre fui uma menina que sempre gostou da escola, sempre... eu via sempre na escola um **refúgio**, sabe? De poder ser quem eu sou. [...] (Auta, 19 anos, maio de 2023, grifo nosso).*

Na Comunidade João Alves, localizada no município de Nossa Senhora de Nazaré no Piauí, caminhávamos cada um (eu, meu irmão e primos) com nossas mochilas feitas de saco de arroz de 5kg portando os nossos materiais escolares. **Seguíamos orgulhosos de irmos à escola sozinhos, e eu amava essa escola** (Oliveira, 2022, p. 11, grifo nosso).

*Eu estudava na escola *** [nome da escola suprimido], lá no *** [nome do bairro suprimido] [no ensino fundamental]. Lá era uma escola periférica, né? Numa região de favela, como muitos dizem. **Bastante gente tem preconceito dessa escola, fala que é uma escola péssima, mas ninguém sabe de quem estuda lá, né? Porque lá... nossa, eu adoro aquela escola!** Eu tenho vontade de estagiar lá. Eu faço algumas visitas e já melhorou muita coisa (Cecília, 19 anos, junho de 2023, grifo nosso).*

*A escola em si, ela era muito boa... assim, sabe? [ensino fundamental] Dentro dos limites, né? Porque as duas escolas eram em área rural, eram bem afastadas, tinha a questão do transporte e, assim, a gente tinha o ‘escolar’ [veículo de transporte coletivo destinado ao transporte escolar] para poder levar a gente. Só que por ser um lugar muito afastado, as estradas eram todas de terra, então, quando chovia, virava aquele lamaçal e aí o ônibus ia passar e atolava [risos], **era***

rotina isso... o ônibus atolado, aí tinha vez que a gente tinha que descer do ônibus para poder ver se alguém podia puxar, sabe? Essas coisas todas... (Maria, 18 anos, maio de 2023, grifo nosso).

É muito constrangedor no momento da socialização da sala de aula, a criança ser afastada e separada dos demais colegas por não ter uma roupa adequada para realizar algumas atividades. Certamente, práticas como estas não estimulam a aprendizagem no/do aluno e contribui para uma segregação do conhecimento, marcada pelo (des)contexto social, econômico e cultural dos sujeitos. Foi o que aconteceu comigo. **Anos a fio exposta a um currículo escolar inflexível, o qual não me reconhecia.**

Na época, havia uma atividade que era o dia de tomar banho de mangueira. Nesse dia, as crianças levavam roupas apropriadas para banho. Como eu não tinha, ficava de fora da brincadeira. Ainda assim, minha mãe insistia e me deixava na escola com uma roupa comum na mochila para trocar no momento apropriado, o que na prática não acontecia. **E no final, lá eu estava, na janela de vidro, pelo lado de dentro da sala, acompanhando de longe as crianças molhadas se divertirem e correrem. Essa cena cruel marcou a minha memória.** Posteriormente, ao trocar de escola durante o ensino fundamental I, o incômodo com esses tipos de exclusões só aumentou. **Os alunos eram separados dentro da sala de aula, de um lado os considerados ‘bons e inteligentes’, do outro, os ‘ruins e problemáticos’, que exibiam dificuldades de aprendizagem.** E eu estava do lado dos rotulados ‘burros’, ‘desinteressados’ e ‘incapazes’. Por esse motivo, passei anos acreditando que não era inteligente o suficiente, ou que, no mínimo, aprendia menos que os outros. [...]

[...] Mudei de escola cinco vezes, entre o ensino fundamental e médio. Todas públicas. O método de ensino era tradicional e o tratamento com os alunos era padrão: indiferente, provocativo e preconceituoso. Fui reprovada no ensino médio e abandonei a escola. Não fazia nenhum sentido continuar estudando. Naquele contexto, a escola não acrescentava em nada na minha vida, pelo contrário, me causava angústia (Santana, 2021, p. 7, grifo nosso).

*[...] eu sofria muito bullying, por causa da minha cor e por causa do meu cabelo também, porque assim, eu aliso meu cabelo, meu cabelo é enroladinho, e aí eu sofri muito bullying de uma pessoa específica, não era tipo assim, várias pessoas, era um grupinho específico **do primeiro até o sexto ano** [do ensino fundamental]. E tipo, quando chega num momento em que não me afetava mais, porque eu retrucava, sabe? Eu não ficava ‘choramingando’, eu retrucava a pessoa. Quando eu era menorzinha, tipo, primeiro, segundo ano, eu ficava bem tristinha... **Eu sofria racismo, na verdade, não é nem bullying mais.** (Carolina, 17 anos, maio de 2023, grifo nosso).*

[...] Foi quando ela [professora do ensino fundamental] me disse: ‘Você nunca irá aprender matemática e por isso não vai ser ninguém na vida’.

E em uma profecia autorrealizadora, depois desse dia nunca mais me esforcei a aprender matemática, achando que eu não iria ser ninguém [...]

[...] No ensino médio eu não me identificava com nenhum componente curricular. [...] Mesmo assim tive a sorte de ter três professores que mudaram a minha vida, não somente por me fazerem ter interesse, mas também pela dedicação e amizade que recebia deles. [...] Foi nessa época que eu decidi ser professora [...]

[...] **Foi um processo de tomada de consciência de classe intenso** [no ensino médio com as disciplinas de Sociologia e Filosofia], **de me entender como mulher, pobre e o que isso influenciava em minha vida.** Ao mesmo tempo serviu para que eu me entendesse como uma pessoa que, mesmo dentro desses grupos, era cheia de privilégios [...] (Souza, J., 2023, p. 17-19, grifo nosso).

*Olha, vou falar pra você, no começo [da trajetória escolar] foi difícil, porque a gente [ela e irmãos]... **a gente ter vindo da área rural, né, e não ter feito o pré e nada... e já entrado direto na primeira série, a gente era muito discriminado, sabe? Assim, tratavam a gente mal, porque a gente não tinha condições de se vestir, ter o uniforme da escola, que na época já existia pelo menos a camiseta, né? E a gente não tinha... a gente dependia do material da caixa [assistência ao educando] na época, sabe? Eu achava muito humilhante...** (Cora, 47 anos, junho de 2023, grifo nosso).*

Como podemos apreender, as mulheres estudantes-trabalhadoras que chegam à EPT estão dando continuidade a suas trajetórias escolares, marcadas pela contradição existente na educação e em seus espaços de materialização. A política educacional e as escolas são lugar de ‘refúgio’, ‘pertencimento’, de (re)afirmação de identidades, de respostas às demandas da classe trabalhadora em torno da apropriação do conhecimento científico, de potencialização do gênero humano; e ao mesmo tempo de reprodução de preconceitos e de desigualdades sociais - relacionadas à condição de classe, raça e gênero/sexo.

Nesse sentido, ao que Arroyo (2017) denomina ‘*itinerários para uma vida justa*’ - referindo-se aos estudantes da EJA, mas que podemos remeter à realidade relatada e vivenciada pelas estudantes-trabalhadoras do IFSP-JCR -, os percursos/trajetos até a escola revelam uma cartografia do espaço urbano e rural, que, segundo o educador, pode ser compreendida como uma ‘*cartografia das possibilidades e limites do viver*’, frente às desigualdades de classe: social, racial, espacial e escolar.

Segundo Marcia Eurico (2022), há vários estudos sobre vivências do racismo e violência racial sofridas por crianças e adolescentes negras/os no ambiente escolar,

persistindo na memória de mulheres e homens marcas profundas dessas dores. São muito comuns relatos de pessoas negras que afirmam ter sofrido discriminação racial, pela primeira vez na vida, na escola. Em que pese a desqualificação da *negritude*¹⁴⁵, o *privilégio da branquitude* é evidente, inclusive entre as crianças - enquanto crianças negras crescem percebendo-se diferentes e naturalmente desiguais, as crianças brancas são socializadas em uma estrutura racista e, assim, reconhecem-se desde cedo como pertencentes ao grupo privilegiado (Eurico, 2022).

Nossa intenção, ao agrupar os relatos das estudantes sobre suas experiências progressas ao IFSP-JCR, mesmo que se refiram a elementos diversos que incidem no acesso-permanência escolar, foi a de evidenciar que a unidade escolar, no cotidiano da vida social, 'é tudo isso', concomitantemente, na sua estrutura e na sua dinâmica, nas relações que acontecem em seu interior, as quais, por sua vez, não estão descoladas das relações sociais mais amplas. Assim, apreendemos a realidade social a partir da compreensão da dialética objetividade-subjetividade, em que essas dimensões estão em permanente relação, sendo que "a dimensão subjetiva do processo educacional traz para a reflexão a dimensão do sujeito, agente do processo educativo, dando visibilidade a produtos de natureza subjetiva, como os afetos, os valores, as significações" (Bock; Aguiar, 2016, p. 56). *Sujeitos, com suas trajetórias de vida, ocupando/produzindo territórios escolares.*

[...] as trajetórias de vida revelam a história em processo e relação, e como componente dessa trama está o espaço territorial como mote mediativo, parte integrante e relacional da vida cotidiana dos sujeitos. Trata-se do lócus das trajetórias e parte constitutiva da história, em que a relação *sujeito-espaço* se movimenta e se realiza na tessitura da história social, a partir do lugar (Diniz, 2021, p. 192).

É com base nessa reflexão de Diniz (2021), acrescida das sucessivas aproximações às trajetórias estudantis que vimos realizando neste estudo, bem como do legado de Dirce Koga, que (re)afirmamos a compreensão do *campus* como um *território* ou *espaço territorial*. Com o geógrafo Milton Santos, com quem Diniz (2021), Koga (2002, 2011) e Arregui, Diniz e Koga (2018) dialogam, temos a noção de que o

¹⁴⁵ "A desqualificação da negritude entendida como: ignorar a presença das crianças/adolescentes negros nos espaços públicos e privados, não dar importância à sua fala e à sua produção intelectual e cultural, ridicularizar os seus avanços, desqualificar a sua aparência, retratá-los de maneira preconceituosa, atribuir referências demoníacas às religiões de matriz africana para destituir o poder familiar, compreendendo a participação nos ritos religiosos como forma de maus-tratos, é expressão do racismo institucional" (Eurico, 2022, p. 82).

território em si não é uma categoria de análise, mas sim o *território usado*, ou seja, ‘o *chão* mais a *identidade*’, que “é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence” (Santos, 2009, p. 8). Desse modo, o território é lugar das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida (Santos, 2009).

Koga (2011) enfatiza que o uso ou a apropriação do território pelos sujeitos está presente em diferentes análises no campo da produção de conhecimento, indicando a centralidade do aspecto *dinâmico* e *relacional* do território. Nesse sentido, a autora incorpora a noção de *territorialidade*, que consiste nessa relação entre os sujeitos com dado território, em suas experiências de vida na escala do cotidiano.

A apropriação do território diz respeito ao aspecto interventivo realizado pelos homens, criando e recriando significados em torno dessa apropriação cotidiana. Nesse sentido, utiliza-se também o termo **territorialidade, como uma maneira singular de se apropriar, fazer uso da terra, do território** (Koga, 2011, p. 39, grifo nosso).

A partir da compreensão de que o aspecto relacional vincula-se às condições de vida dos sujeitos, Koga (2002) aponta para a necessidade de as políticas sociais considerarem as construções de relações acumuladas na coletividade, o que denota uma nova leitura de realidade sobre - e *com* - a população e o território. Para Koga e Nakano (2005), a noção de território usado, que remete ao papel ativo do território na dinâmica das relações sociais, é fundamental para se pensar em respostas de políticas públicas considerando os cenários pré-existentes. Isso nos remete à concepção de que os territórios não são um ‘*chão vazio*’ - eles são, ao contrário, *territórios vivos* e, por isso, dinâmicos e dotados de historicidade. Assim, apenas os dados estatísticos da realidade - embora necessários - não são suficientes para (re)conhecê-los. Desse modo, (re)afirmamos a importância de escutar as narrativas dos sujeitos que vivenciam cotidianamente o espaço territorial do IFSP-JCR.

A compreensão das tramas que se tecem no cotidiano pode revelar um mundo desconhecido pelos diagnósticos normais de apreensão da realidade; nuances que os dados objetivos não costumam prever em seus questionários [...] (Koga, 2011, p. 57).

Nesse sentido, o território é constituído não somente dos aspectos objetivos da realidade vivida pelos sujeitos, mas incorpora igualmente sua dimensão subjetiva, que se manifesta também concretamente: são os sofrimentos, os desejos, as expectativas

etc. (Koga, 2011). A partir desses pressupostos, e considerando o IFSP-JCR enquanto um *território vivo e vivido*, indagamos: *Como as/os estudantes têm se apropriado desse espaço territorial? Como o IFSP-JCR tem produzido (novas) territorialidades? Como as territorialidades incidem no acesso-permanência escolar?*

Imagem 17 - “Lembretes para continuar (e não desistir)”¹⁴⁶



Fonte: Acervo pessoal (2022)

Nos “*lembretes para continuar (e não desistir)*”, o espaço territorial do IFSP - JCR é valorizado na sua estrutura físico-predial - as escadas, o mezanino, os bancos, o espelho do banheiro... - e ganha sentidos a partir de seu uso, nas ações dos sujeitos que o constituem (e são constituídos por ele), por meio dos encontros, marcados por compartilhamentos. *É, portanto, um território usado, lugar de trocas e do exercício da vida estudantil.* Ademais, nesses ‘lembretes’ tem-se a noção de pertencimento atrelada à identidade e ao respeito à diversidade.

¹⁴⁶ Registro realizado na ocasião da Semana Cultural do IFSP-JCR no ano de 2022. O cartaz foi produzido por um estudante do curso técnico integrado ao ensino médio.

Como podemos apreender a partir da discussão que vimos realizando sobre território e territorialidade, a referência ao cotidiano faz-se necessariamente presente¹⁴⁷. É no cotidiano que o território vivo, vivido e em disputa se realiza. Arregui, Diniz e Koga (2018, p. 1411, grifo nosso) sublinham que território e cotidiano são o ‘*chão da vida*’, e ainda

Cotidiano e território são pares dialéticos inexoráveis, relevando a equação prática do tempo e espaço das relações humanas. Essa trama revela que **o cotidiano é uma escala da vida no território, é através dele que se pode compreender os eventos, as tramas dos episódios, das redes de relações, dos acontecimentos e de como os sujeitos se afetam e se movimentam. É no cotidiano que as desigualdades sociais, as contradições se expressam de modo mais singular.**

A vida cotidiana é insuprimível da vida social, ela é “a vida de *todo* homem” (Heller, 2016, p. 35). É no seu âmbito que o ser social existe e se reproduz como indivíduo social, sendo que este é simultaneamente *singular* e *humano-genérico*. A vida cotidiana responde às diferentes exigências de manutenção da vida do indivíduo, em sua dimensão singular. Mas também é nela que as objetivações do ser social encontram seu fundamento.

Como mostra Henri Lefebvre no conjunto de sua obra, mas também Agnes Heller em vários de seus livros, não ignorar a vida cotidiana é o ponto de partida para decifrar sociologicamente o possível. Decifrá-lo na trama que enreda o repetitivo nos desafios e possibilidades do que não se repete, da História que na própria vida cotidiana propõe e define a práxis criativa que a transforma [...] (Martins, J., 2015, p. 12).

Para Sonia Penin (2011), há em cada escola o entrelace entre história e cotidiano, sendo que as contradições presentes na realidade concreta desse espaço devem ser evidenciadas e entendidas no movimento histórico. Nesse sentido, a autora reivindica o estudo da vida cotidiana como uma via de acesso à compreensão da realidade escolar concreta.

[...] é no âmbito da análise do cotidiano que podemos melhor entender as ações dos sujeitos que movimentam a escola e com isso alcançar a natureza dos processos constitutivos da realidade escolar, tendo em

¹⁴⁷ Salientamos que na tradição marxista a discussão em torno do cotidiano foi inaugurada por G. Lukács (1885-1971) e desenvolvida sobretudo por Henri Lefebvre (1901-1991) e Agnes Heller (1929-2019), não de forma uniforme e sem diferenciações entre esses pensadores.

vista a sua transformação. Acreditamos, entretanto, que a natureza das ações e dos processos escolares não é alcançada apenas pela identificação da existência destes, mas na sua articulação com eventos presentes no nível social e histórico, com os quais a análise macrossocial se preocupa. Apenas o conhecimento crítico de um e outro nível pode levar adiante o conhecimento da realidade [...] (Penin, 2011, p. 39).

Diante do exposto, nas próximas seções desta parte do trabalho iremos dar continuidade às sucessivas aproximações às trajetórias de vida das estudantes do IFSP-JCR, agora com enfoque em suas narrativas sobre a experiência escolar no espaço territorial do *campus*, o “chão” da EPT, onde tantos sujeitos se encontram e se relacionam no cotidiano da vida social, em busca do acesso-permanência escolar. Entendemos que, no percurso deste trabalho, já viemos abordando de alguma forma o *campus* como um território, na medida em que ele fez/faz parte das trajetórias estudantis e de vida - entre memória, resistências e insurgências (Seção 2) e nas determinações entre classe, raça e gênero/sexo em interface com o acesso-permanência escolar (Seção 3).

A seguir teceremos, então, algumas considerações sobre nosso objeto de estudo no contexto de expansão - e interiorização - da EPT; problematizaremos as políticas de acesso e de permanência estudantil institucionais na concretude do cotidiano de vida das/dos estudantes do IFSP-JCR; e discutiremos territorialidade e pertencimento em inter-relação com o acesso-permanência escolar, a partir da realidade experienciada pelas estudantes no espaço territorial do *campus*.

4.1 “O IF era o local mais próximo da minha casa”: o acesso-permanência escolar em meio à expansão territorial da EPT

Então me candidatei no Sisu [Sistema de Seleção Unificada], o IF era o local mais próximo da minha casa, da minha família, e aqui [IF] eu já conhecia [estudante é egressa do ensino médio integrado do IFSP-JCR], já gostava de todo mundo [...] Eu passei aqui [em 2021], mas tentei também o Prouni [Programa Universidade para Todos] e consegui a bolsa [Prouni] para cursar Psicologia, eu ganhei bolsa integral, só que era em São José [São José dos Campos - cidade vizinha]. E aí, como era escola [faculdade] particular, não fornecia transporte e outras coisas, eu não consegui fazer (Cecília, 19 anos, junho de 2023).

Gaudêncio Frigotto, em uma entrevista concedida em 2020, afirmou ser incontestável o fato de que a expansão da educação profissional e tecnológica (EPT), a despeito de problemas e contradições¹⁴⁸, trouxe relevantes ganhos sociais e culturais. E assinalou que a política de interiorização - que levou à implantação de *campi* dos IFs em cidades no interior de todo o país, como foi o caso de Jacareí no ano de 2014, - “atingindo jovens e adultos que nunca seriam atingidos com o aparato que representa o Instituto Federal com o seu quadro técnico e de professores, sem dúvida, define a maior política pública de educação de qualidade interiorizada” (Frigotto *apud* Gouveia; Almeida, 2020, p. 164).

Estudar no instituto federal é pesado, assim, na questão de que a gente tem bastante matéria, bastante carga... mas eu sei que é uma oportunidade muito boa, porque é um ensino público, é gratuito, e eu sei que, comparado a outras pessoas, eu tô em vantagem nessa questão. Os professores são professores que você sabe que dominam aquilo que eles estão falando, como por exemplo, a gente até fala... a gente tem aula com doutores, mestres, e pra mim, que venho de escola pública, é muito diferente. Eu nunca tinha tido contato com professores que tinham mestrado, doutorado, então você percebe que o instituto tá num outro nível, vamos dizer assim... (Henriqueta, 16 anos, junho de 2023).

O fato de o IF ‘*ser o local mais próximo da casa*’ tem colaborado para que as/os estudantes de cidades de pequeno e médio porte tenham acesso à EPT, em diferentes níveis de ensino. Frigotto, nessa mesma entrevista, salienta a importância - considerando a identidade ‘necessária’ dos IFs (fundamentada no *trabalho como princípio educativo*¹⁴⁹) - da garantia da oferta de vagas principalmente no ensino técnico integrado ao médio e Proeja, além da licenciatura. Ao mesmo tempo, o entrevistado considera que a *verticalização*, caracterizada pela oferta de cursos em níveis mais elevados de ensino na mesma instituição, tem importância sobretudo nos *campi* das cidades interioranas, cuja oferta do ensino superior - quando há - é mais escassa (Frigotto *apud* Gouveia; Almeida, 2020, p. 164).

Essa *identidade dos IFs* ainda precisa ser fortalecida, mesmo em *campi* que têm se aproximado do atendimento aos balizadores referentes à oferta de vagas por tipo de curso, como é o caso do IFSP-JCR¹⁵⁰.

¹⁴⁸ Relembramos que na Seção 1 deste trabalho abordamos esse assunto.

¹⁴⁹ Vide seção 1.5 desta tese.

¹⁵⁰ Vide seção 1.4.2 desta tese.

[...] a gente fala instituto federal, mas as pessoas não sabem que é tipo ensino médio, eles pensam que é faculdade. Aí a gente tem que falar que tem ensino médio, integrado... Você tem que falar: é uma escola tipo a Etec [escola técnica do estado de São Paulo], daí eles conseguem se lembrar, porque sempre quando eu passava aqui, eu pensava que era tipo o Senai, eu pensava que aqui era o Senai, mas daí que eu descobri depois que é o instituto federal (Alzira, 16 anos, maio de 2023).

[...] eu já tinha ouvido falar no instituto, sabia que era aqui. Mas eu não sabia que era gratuito. Eu achava que era particular, que era pago [...] (Cora, 47 anos, junho de 2023).

Ao mesmo tempo, algumas estudantes tiveram acesso a maiores informações sobre a EPT e os IFs, sobretudo aquelas que ingressaram em curso técnico integrado ao ensino médio, e, enquanto filhas da classe trabalhadora, contam que tiveram validação dos seus pais em relação à escolha feita pelo curso técnico.

[no contexto do ingresso no ensino médio integrado:]
*Eu conheci [o IF] foi na escola [...] lá na escola que eu estudava, em *** [nome da cidade suprimido], no ensino fundamental, que era até o nono ano, né? Lá o pessoal... os professores sempre estimulavam bastante a gente a ir pra escola técnica [...] E aí, nossa, desde aquela época eu já era doida pra entrar numa escola técnica, né? [...] aí eu tentei a primeira vez na Etec e no instituto [IF] e não consegui... Aí na segunda vez, consegui nas duas, eu vim pra cá [...]*
 (Auta, 19 anos, maio de 2023).

*Eu conheci o instituto através de... é que a minha mãe, a gente sabia mais da Etec [escola técnica estadual], por ser no centro e estar há muitos anos. Só que aí um filho de uma conhecida da minha mãe passou aqui no instituto, e a conhecida falou que o instituto, comparado a Etec, tem mais projetos para gente permanecer aqui com os auxílios... A minha mãe achou bem mais interessante essa parte. E também tanto a minha mãe quanto eu, não queríamos que continuasse em *** [cidade onde reside], por conta que o ensino médio lá é na única escola estadual que a gente tem, só que é muito precário, assim, o ensino... muitas vezes eu estou aqui na escola, tem colega [na cidade dela] que não está tendo aula. [...]* (Henriqueta, 16 anos, junho de 2023).

[no contexto do ingresso no ensino médio integrado:]
[...] eu já sabia que o ensino ali [escola estadual] não tava muito bom, tanto pelo fato de eu não ter professor [...] Daí eu já queria sair de lá, eu falei com meu pai: 'ah, eu vou tentar essa prova [processo seletivo do IF para ingresso no ensino médio integrado] e eu quero ir pra lá'. Ele apoiou, pelo fato de ser técnico e tudo, daí eu vim [em 2016 - na

primeira turma do ensino médio integrado do IFSP-JCR] [obs.: Clarice reside nas redondezas do campus]. (Clarice, 21 anos, junho de 2023).

Embora haja esse reconhecimento social quanto à qualidade do ensino da Rede Federal EPCT, considerando os projetos educacionais em disputa na sociedade, tem-se também um descrédito quanto à identidade institucional dos IFs, apoiado no avanço da reprodução ideológica do ideário conservador (Barroco, 2015).

Thaís: [...] E lá na sua cidade, quando você fala que estuda aqui no instituto, as pessoas conhecem? Ou você acha que ainda o instituto não é muito conhecido?

*Henriqueta: Eu acho que o pessoal ainda não conhece o instituto, principalmente o pessoal de *** [nome da cidade suprimido]. Quando descobre que são 2 ônibus [para chegar]: “não, não vou pegar 2 ônibus, não, aqui tem [escola]...” Como diz, né... a minha avó que falou assim... que uma vizinha jogou na cara dela... tipo, ela falou [a avó]: “a *Henriqueta está cansada esses dias...”, [vizinha:] “mas ela está cansada porque quer, porque aqui também tem ensino médio...” Mas uma coisa que principalmente muita gente tem, que a minha irmã falou, é que o pessoal ‘vandaliza’ muito o instituto federal. Não sei o motivo, mas tipo: “não leva o seu filho lá, porque o seu filho vai sair mudado, o seu filho vai sair da pá virada”.*

Thaís: Quem fala isso?

*Henriqueta: O pessoal de *** [nome da cidade suprimido], porque teve ano passado... colocaram um cartãozinho do processo seletivo... Aí a minha irmã falou pra amiga dela: “Ah, a *Henriqueta estuda lá...” Aí um menino ouviu e falou: “não, tira sua irmã de lá, porque se não ela vai ficar doida das ideias e não sei o quê”. [...]*

Thaís: Uhm... esse doido das ideias é o quê...?

*Henriqueta: A questão, eu acho que, principalmente, é porque o instituto federal, ele sempre... ele participa, tipo assim, na questão do ano passado da campanha eleitoral, ele foi à frente e falou sobre o posicionamento dele. Eu acho que o pessoal tem isso aqui porque *** [nome da cidade suprimido] é formada por muita gente que não quer que o pessoal veja as coisas de fora, porque na cabeça deles está errado e não está. [...]*

Thaís: É, eu acho que o conservadorismo está em várias cidades, né?

Henriqueta: Eu acho que lá é mais explícito, assim... eu acho que é mais claro, principalmente quando você sai dessa bolha, começa a ter outros contatos e você vê coisas diferentes. Você fica, tipo, não é assim também, tem o outro lado, só que eles sempre vão opinar no lado deles e que o dele está certo. E é isso. (Henriqueta, 16 anos, junho de 2023).

De acordo com Barroco (2015), o irracionalismo e o conservadorismo encontram condições favoráveis para se desenvolverem em momentos de crise social, exercendo a função de enfrentamento das tensões sociais e contribuindo, direta ou indiretamente, para a apologia do capitalismo. Nesse contexto, o conservadorismo é reatualizado com vistas ao enfrentamento das tensões decorrentes da ofensiva neoliberal. A reprodução ideológica do ideário conservador relaciona-se, então, com o processo histórico movido por um conjunto de determinações estruturais e conjunturais, utilizando-se do irracionalismo que exalta o individualismo, dissimulando a verdade e as contradições sociais (Barroco, 2015).

A experiência educacional no IFSP-JCR em modalidades de ensino como o curso técnico integrado ao ensino médio e/ou concomitante/subsequente, além de contribuir para a não reprodução acrítica de valores baseados no conservadorismo e irracionalismo - o '*sair da bolha*' - tem incidido no acesso das/dos estudantes ao nível superior de ensino, na mesma instituição. Ademais, observamos que as/os estudantes que participam de atividades extracurriculares, como projetos de ensino, pesquisa e extensão, além de instâncias participativas da instituição, têm um vínculo mais fortalecido com o *campus*.

Ao me formar no ensino médio, fui trabalhar em empregos que me frustraram e eu não me sentia realizada. Procurando uma mudança na realidade em que estava, me matriculei no Curso Técnico em Administração no Instituto Federal e, mesmo sem saber, esse foi o meu primeiro passo para me tornar professora. Logo no início percebi que estudar ali seria diferente, primeiro tive que aprender a ter autodisciplina e estudar. Apenas frequentar as aulas já não era mais suficiente. Ao perceber que a dificuldade era coletiva, eu e outros colegas da classe formamos um grupo de estudos. Nesse grupo ensinamos uns aos outros e foi satisfatório acompanhar a nossa melhora nas matérias.

[...] Em um desses dias que estava no campus fazendo meu papel de bolsista [de extensão], participei da assembleia que decidiu a implantação do curso de Licenciatura em Pedagogia no campus. Fui para casa tendo a certeza de que era isso, esse foi o motivo de eu ter ido estudar no Instituto Federal [...]

[...] Mesmo sempre querendo ser professora, meu objetivo nunca foi a Pedagogia, mas eu não teria condições de sair da cidade para frequentar uma faculdade federal [...] (Souza, J., 2023, p. 24).

A expansão territorial da EPT, que levou à interiorização dos IFs é, como já salientamos, um ganho social e cultural. No que concerne o ensino superior, contudo, observamos em muitas situações um desencontro entre os projetos de futuro e as

possibilidades reais de escolha de formação profissional e a continuidade dos estudos.

[No contexto do acesso ao ensino superior em 2020, após ter ingressado em outra universidade - mais distante do endereço de residência, na cidade vizinha - e trancado depois de um semestre:]
Acho que eu vim para cá porque era uma área [do curso] que eu já sabia o que era. Era uma área que eu gosto de trabalhar. E perto da minha casa [o campus], vim pra cá... [...]

[...] Eu pretendo fazer outra faculdade [...] que é Enfermagem. [...] não sei se eu pretendo ficar nessa cidade, eu queria sair um pouco daqui. Eu tô aqui minha vida inteira. Queria conhecer um pouco pra fora. [...] [Pergunto se ela cogitou, quando participou do Sisu, se candidatar a alguma vaga fora da região:]
Pensar eu já pensei, mas nunca cogitei, até porque eu não teria como me bancar em uma cidade longe, então, nunca foi algo que eu tentei. (Clarice, 21 anos, junho de 2023).

[No contexto do ingresso no ensino superior:]
No final do ano passado, minha mãe faleceu e aí eu estava perdida, né? Eu queria fazer administração pública, mas como? Fazer como, né? E agora? O que eu faço? [...] O falecimento da minha mãe foi um dia antes da prova do Enem, e aí eu falei: 'gente, como assim, e agora?' Aí eu fui fazer a prova mesmo assim e tinha acabado de enterrar a minha mãe... eu acho que foi ela que me deu força [voz um pouco embargada], costume falar que foi ela que me deu força naquele momento pra ir lá, fazer a prova, sabe? E se eu não tivesse feito a prova, eu não estaria aqui, não estaria no curso superior [...] meu sonho é ir para São Paulo fazer administração pública. Mas como, né? Em que condições, né? Minha família agora, né... só tem eu como mulher, entre aspas, dentro de casa. Então o que eu vou fazer, né? Tem minha irmãzinha pequena que precisa da minha ajuda [...] não tinha outra opção para mim, sabe? Era o IF, sabe? Era a escola por aqui perto, faculdade por aqui perto... Foi o que me pareceu, foi o que pensei na hora [...] só que eu não passei na primeira chamada, não passei na segunda, eu fui passar na terceira, quarta chamada... tanto que no comecinho, quando estava saindo os resultados, falei: 'gente, já era... não consegui, não vou ir, não vou passar'. E aí veio a quarta chamada, apareceu o meu nominho lá, aí fiquei muito feliz e voltei! (Auta, 19 anos, maio de 2023).

Assim como as estudantes do ensino superior, as adolescentes do curso técnico integrado ao ensino médio projetam viver novas experiências em outros espaços-tempos.

[...] eu quero estudar fora, eu quero morar fora, eu quero viajar muito [...] eu gosto muito de Jacareí, é uma cidade muito incrível. Mas não para o resto da minha vida, eu não quero ficar aqui, eu quero ir pra fora (Alzira, 16 anos, maio de 2023).

Como já sinalizamos em outras partes deste trabalho, as escolhas dos sujeitos sempre são feitas diante das alternativas concretas. E, nesse sentido, as políticas de acesso e de permanência escolar são importantes mecanismos com vistas à materialização do direito à educação, contribuindo - embora não exclusivamente - para a viabilização dos projetos de vida daquelas/es que, diante de tantas adversidades, lutam e resistem para ter acesso e permanecer na escola/universidade.

4.2 As políticas de acesso e de permanência estudantil nos IFs: alguns apontamentos entre o texto e o contexto a partir do *chão* do IFSP-JCR

Ao considerar o processo de expansão da EPT no Brasil, Daros (2023) explicita a importância de leis, políticas educacionais e iniciativas de apoio ao acesso e à permanência estudantil, ainda que essas não estejam relacionadas de forma estrita a essa expansão e aos IFs (estão presentes também nas universidades federais). Desse modo, a autora cita, além da Lei nº 12.711/2012 (“Lei de Cotas”), o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes)¹⁵¹ e o trabalho realizado pelos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (Neabis), Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napnes) e Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Diversidade.

É importante salientar que esse aparato legal-normativo e institucional foi fruto da luta de movimentos sociais - sobretudo do movimento estudantil e do movimento negro - e configura significativa conquista no âmbito do direito à educação para a classe trabalhadora. Contudo, é necessário trazer alguns elementos apreendidos durante a pesquisa, que sinalizaram para desafios cotidianos *entre o texto e o contexto*

¹⁵¹ A partir de 2024 foi instituída a Política Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) (Lei nº 14.914/2024), “com a finalidade de ampliar e garantir as condições de permanência de estudantes das instituições federais de ensino”. A passagem de programa (Decreto nº 7234/2010) para política (Lei nº 14.914/2024) sinaliza mudanças substanciais no que diz respeito às ações de assistência estudantil. Se, por um lado, há avanços no sentido da sua regulamentação no âmbito da política pública e de ampliação dos seus programas, benefícios, serviços e ações, por outro, houve alterações no critério de renda para o ‘Programa de Assistência Estudantil’ (de 1 salário mínimo e ½ *per capita* para 1 salário mínimo *per capita*) e uma incerteza quanto à viabilidade da nova política, considerando que não foram previstas novas dotações orçamentárias, em um cenário pré-existente de descontinuidade orçamentária *versus* ampliação de matrículas ano a ano.

no que se refere ao ingresso por meio da “Lei de Cotas”¹⁵² e às ações do então Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes).

Durante a realização das entrevistas com as interlocutoras desta pesquisa, ingressantes através da “Lei de Cotas” e, portanto, oriundas da rede pública de ensino, chamou-nos a atenção a recorrência de depoimentos que versaram sobre as dificuldades para a inscrição no processo seletivo e para a posterior realização da matrícula acadêmica, devido, principalmente, ao (não)acesso à tecnologia.

Uma dificuldade que eu lembro que eu tive foi na hora de fazer a inscrição, para concorrer... que aí eu tinha que ir para um outro portal, criar um cadastro e aí esperar uma senha chegar para liberar esse cadastro para fazer a matrícula. Essa parte foi bem difícil! Até porque não abria no celular, precisava de um computador. Aí eu tive que ir na minha prima, em outro bairro, para conseguir acessar e fazer (Cecília, 19 anos, junho de 2023).

[...] nesse período [do processo seletivo para ingresso no ensino médio no IF] eu não tinha computador, nem mexia em computador direito, sabe? Nunca, nesse período do fundamental todo... eu nunca tive computador, nunca mexi, nunca tive acesso a muita tecnologia não. [...] (Auta, 19 anos, maio de 2023).

Nossa, foi muito complicado porque foi tudo online. E aí... eram muitos documentos. [...] tinha muito documento, tinha documento que a gente nem lembrava onde que tinha, a gente teve que sair procurando um monte de documento. E também, a gente estava com dificuldade para enviar, estava dando problema [no ‘sistema’] para enviar os documentos (Carolina, 17 anos, maio de 2023).

[...] eu acho que era uma coisa assim tão de outro mundo pra realidade que eu vivia, na escola que eu estudava, que eu não sabia nem o que era um PDF. Então, chegou o momento de fazer a matrícula, começaram a pedir documentos, nos formatos, né, que são exigidos e tal... Aí eu cheguei em casa: ‘eu não sei o que que é isso, como eu faço?’

[...] foi uma correria para conseguir os papeis, conseguir o meu histórico, quase no último dia de fechar a matrícula... no dia seguinte já ia fechar [o acesso no portal] e não ia poder mais mandar documento nenhum: passou, passou; não passou, chora, né? Aí eu lembro que eu fui lá, peguei o documento lá na secretaria. Aí quando cheguei em casa, começou a chover muito, muito, muito forte. E lá, por ser uma região rural, eles dão prioridade para o centro, para arrumar a questão de poste, de energia, fiação elétrica e tal. Então, a área rural sempre tem que esperar mais, demora mais pra voltar tudo.

¹⁵² Relembramos que na Seção 3 desta tese dedicamos uma subseção para discutir as “trajetórias marcadas pelo decênio da ‘Lei de Cotas’”.

*Então, quando voltou, eu lembro que eu fiquei até umas 11 horas da noite acordada porque tinha acabado a energia em casa [...], não tinha internet, não tinha sinal, não tinha nada, nada, nada. E aí, eu estava desesperada, eu comecei a chorar. Eu falei: 'mãe, eu não vou conseguir, como que eu vou entregar esses papéis?' E aí, nossa, me deu um desespero tão grande, porque eu fiquei pensando: nossa, só falta eu não entregar isso aqui e eu vou perder [a vaga] por bobeira, sabe? Aí eu fiquei muito triste, eu fui dormir chorando aquele dia, que eu já tinha, sabe, já tinha desistido... falei: 'nossa, não, não era pra ser, porque não é possível... de novo?' [era o segundo ano que Maria tentava ingressar no IFSP-JCR] Aí eu lembro que eu fui dormir chorando e tal. Acordei de madrugada, a luz não tinha chegado ainda, acho que era umas, sei lá, umas 4h, 4h30 da manhã. Acordei, não tinha chegado ainda, aí já tinha largado assim, sabe? Já estava bem triste. Aí, eu falei pro meu pai: 'pai, não deu, não [...]...'. Daí ele pegou e falou assim: '*Maria, você quer ir lá na escola?' Só que aí tinha acabado de começar o negócio lá da pandemia e tal, isso foi em 2021. E aí, já estava fechado aqui [campus], então só tinha o pessoal da portaria. Aí eu cheguei ali, eu lembro até hoje de qual o porteiro que era que tava ali embaixo [...]. Aí eu cheguei... eu perguntei se eu podia entrar para falar na Secretaria, daí ele falou: 'mas não tem ninguém, não tem como eu deixar você entrar porque não tem ninguém lá dentro'. Aí, sabe, veio aquela sensação de novo, tipo, 'nossa, já foi, não tem mais como'. Daí ele pegou e falou assim: 'olha, eu vou te dar um telefone, você manda uma mensagem pra esse número aqui e vê se eles podem te ajudar, porque eu não posso, porque não tem ninguém lá dentro, senão eu deixaria você entrar'. E aí, eu acho que ele ficou com tanta dó de mim que, sabe, ele tentou ajudar no que era possível para ele. Peguei o número, mandei mensagem pra eles [Secretaria], e nessa hora ainda não tinha voltado a luz em casa. Isso era, sei lá, umas 11h e pouco, meio-dia e pouco. Não tinha voltado ainda. Aí eu cheguei em casa, triste ainda, eu tentei mandar mensagem na hora que eu estava na rua, porque na rua ainda tinha um sinal daqui da cidade. Quando chegava em casa não tinha mais por causa da cobertura de lá. Aí, eu estava mandando mensagem pra lá, aí eu expliquei minha situação, falei: 'olha, eu não mandei ainda os documentos, não foi porque eu não quis, foi porque eu não tive como, acabou a energia, ontem teve uma chuva muito forte e tudo mais'. E aí, eu estava tão triste assim, sabe, que eu acho que a pessoa sentiu, sabe, essa dor que eu estava. Daí a pessoa pegou e falou assim: '[...] eu abri aqui a sua matrícula e estou vendo que só faltam dois passos pra você terminar os dez. Então, você termina de anexar todos os documentos hoje, assim que possível, e aí, a gente vai analisar sua matrícula, para ver se está deferido ou indeferido'. Daí eu: 'ah, tá bom'. Aí eu consegui mandar mais tarde, quando voltou a energia e tal, consegui mandar. E aí, deu tudo certo. Aí quando saiu o resultado fiquei louca de felicidade, saí ligando para todo mundo que eu podia*

[...] turbilhão de emoções em tão pouco tempo, sabe? Então foi bem, bem complexo... (Maria, 18 anos, maio de 2023).

Na Seção 3 deste trabalho, quando abordamos ‘a *pandemia que atravessou nossas trajetórias*’, já havíamos sublinhado, com Frigotto (2021), a falácia que é a ideia de que todos têm acesso à tecnologia. Os relatos das estudantes deixam evidente a problemática da ‘exclusão digital’, que se estende à questão da não familiaridade com o uso de computadores e/ou ferramentas digitais. E, ainda, observamos o antigo e tradicional trato burocratizante que traz desafios, especialmente às camadas mais pobres da população, para o acesso às políticas públicas.

Para Dirce Koga¹⁵³, os lugares institucionais, de modo geral, carregam em suas trajetórias as marcas do excesso burocrático, na forma de dispositivos legais que permeiam o âmbito interno da gestão, com pressões para atendimento a um aparato normativo-institucional, com rebatimentos nas relações dos profissionais com a população atendida. Diante disso, o caráter coletivo do território a partir do seu uso e junto aos sujeitos que o ocupam mostra-se como uma chave analítica para pensar coletivamente o espaço da política pública dentro de um contexto socioterritorial - tão invisibilizado pelos ritos burocráticos institucionais. Nesse sentido, destacamos o esforço em desnaturalizar rotinas institucionais, como foi feito pelos trabalhadores do IFSP-JCR no atendimento à Maria, o que viabilizou sua matrícula escolar.

No que diz respeito à Assistência Estudantil, Daros (2023) ressalta que ações pulverizadas nas universidades públicas brasileiras são anteriores ao Pnaes, mas este foi inédito em articular as ações nessa área em um programa nacional, a partir do Decreto nº 7234/2010, que previu como áreas de ações de assistência estudantil: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio didático-pedagógico - além de acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

A importância das ações da Assistência Estudantil, no que se refere à permanência escolar, é inconteste, em função das condições de vida das/dos estudantes que ingressam nas instituições federais de ensino, sobretudo no processo

¹⁵³ Reflexão feita pela Prof^a Dra. Dirce Koga em uma das reuniões de orientação que tive com ela, no primeiro semestre de 2021.

de expansão educacional que tem ampliado o acesso das/dos estudantes da classe trabalhadora à política educacional.

Mesmo em meio a uma formação de qualidade e políticas públicas de ensino para acesso das classes mais baixas ao ensino superior (ENEM, ProUni, Sisu e FIES), políticas essas do governo do presidente Lula (2003-2011) e subsequente da gestão da presidenta Dilma (2011-2016), o fato de não me encontrar em uma área de formação, **a incerteza de uma condição para não só entrar em uma universidade, mas me manter nos anos que o curso aconteceria e o sentimento de inferioridade e insegurança de minha capacidade, fizeram com que me visse conformada com a ideia de que cursar uma universidade não era para mim, e que trabalhar neste momento (aos 17 anos de idade) era o certo a ser feito** (Mascarenhas, 2022, p. 12, grifo nosso).

De acordo com Daros (2023) há dois formatos de gestão em relação às ações de assistência estudantil nas instituições federais de ensino, a saber:

O primeiro formato, que aqui denominamos como “misto”, combina a oferta de serviços, estruturas e auxílios financeiros aos estudantes, como, por exemplo: moradias estudantis, restaurantes universitários e acesso facilitado aos serviços de saúde via hospitais universitários, com a complementação de auxílios financeiros, repassados diretamente aos estudantes. Em geral, um número maior de estudantes consegue se beneficiar deste modelo misto de assistência estudantil, pois a prestação de serviços pelos restaurantes e hospitais universitários acaba se estendendo universalmente a todos os estudantes das instituições. O segundo formato de gestão, compreendido por nós como “bolsificador”, mais predominante nos IFs, é aquele que combina exclusivamente o repasse de auxílios financeiros aos estudantes. Alinhado à forte tendência de transferência de renda predominante nas políticas sociais brasileiras nas duas primeiras décadas dos anos 2000, em geral apresenta mais riscos à permanência dos estudantes do que o primeiro formato. O formato “bolsificador” depende exclusivamente da dotação orçamentária da Ação 2.99416, na forma de custeio, que está sujeita a variações e contingenciamentos. Além disso, é importante ressaltar que o pagamento dos auxílios financeiros diretamente aos estudantes não está livre de problemas burocráticos e de gestão, o que pode ocasionar o atraso de entrada dos auxílios e bolsas em suas contas bancárias (Daros, 2023, p. 166).

Na realidade do IFSP-JCR, seguindo a tendência predominante nos IFs, o formato de gestão desde o ano 2014 até 2024 tem sido predominantemente o ‘bolsificador’, por meio de repasse de auxílios financeiros aos estudantes. Ademais, tem-se a problemática de que o orçamento destinado à política de assistência

estudantil do *campus*, que nunca garantiu o atendimento universal a todas/os as/os estudantes inscritas/os e nos critérios estabelecidos, não tem aumentado correspondentemente ao aumento de matrículas, ou seja, há uma descontinuidade orçamentária. Daros (2023, p. 168) já alertara que

[...] nos anos em que se aprofunda a descontinuidade do orçamento da assistência estudantil nos IFs, contraditoriamente amplia-se o número de estudantes que são prioritários das ações de assistência estudantil. Nesse sentido, o Pnaes corre o risco de se tornar um programa residual com forte caráter focalista seletivo, pois o desinvestimento orçamentário o torna insuficiente para o atendimento de seu público prioritário.

A despeito da grave problemática orçamentária, as ações referentes à Política de Assistência Estudantil do IFSP-JCR, mesmo que limitadas, são valorizadas pelas estudantes, no sentido de que respondem a algumas necessidades advindas das condições objetivas de vida e que têm incidência na permanência estudantil:

Acho que o momento que ele [Programa de Auxílio Permanência - PAP] foi mais importante assim pra mim, foi no começo do ano passado, quando eu fiquei doente, daí eu perdi o ‘emprego’ [estágio]. Como era estágio, daí eu fiquei doente e me mandaram embora [...] (Clarice, 21 anos, junho de 2023).

O auxílio permanência ajudou bastante, foi com ele que eu consegui o transporte. Se não, eu não ia conseguir vir todos os dias, até porque o meu pai, ele é encanador, e a minha mãe na época não trabalhava, aí na nossa casa eram 5 pessoas para fazer compra, para as coisas de necessidade, mais isso, né? [...]

*[no contexto do ensino remoto emergencial - durante a pandemia:]
A gente recebeu bastante ajuda aqui do IF, eu recebi um computador, recebemos um chip de internet, auxílio internet também, cesta básica que ajudou muito também, até porque nessa época o meu pai ficou desempregado. E aí foi bem difícil... (Cecília, 19 anos, junho de 2023).*

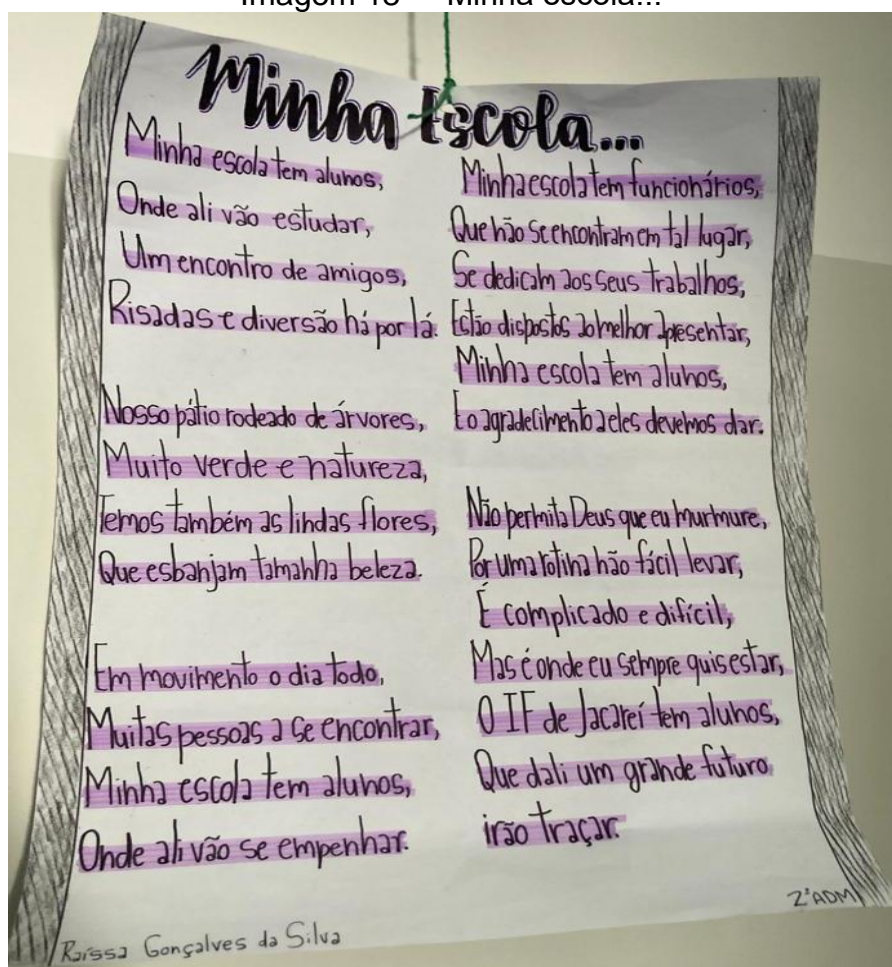
As políticas de acesso e de permanência estudantil implementadas nos IFs, como vimos apontando neste trabalho, são importantes mecanismos institucionais que incidem nas trajetórias estudantis no sentido de ampliar as condições para a materialização do direito social e humano à educação e, por isso, devem ser continuados e aprimorados. Como nos alertou D’Andrea (2020, p.33), muitas das trajetórias são permeadas de dificuldades: “o estudo conciliado com o trabalho, o

ônibus lotado, a falta de dinheiro, a casa barulhenta, a dificuldade de acesso à internet, o cansaço físico [...]”.

Porém, recuperando uma de nossas premissas nessa pesquisa - e como vimos salientando no decorrer desta tese -, a problemática referente à permanência escolar não consegue ser enfrentada somente com as ações de assistência estudantil, pois diz respeito também à dimensão subjetiva da realidade social e à própria estruturação dos sistemas de ensino, que, de modo geral, não tem considerado às experiências de vida das/dos estudantes-trabalhadoras/es, em suas determinações de classe, raça/etnia, gênero/sexo, sexualidade, território.

4.3 “Será mesmo que estou no lugar certo?”: ‘pertencer àquilo que nos pertence’ - territorialidades no IFSP-JCR

Imagem 18 – “Minha escola...”



Fonte: Acervo pessoal (2022)

“É complicado e difícil/ Mas é onde eu sempre quis estar”... esses versos ficaram ecoando em meu pensamento durante vários momentos desta pesquisa... Algo que sempre me chamou a atenção no trabalho no IFSP-JCR é que, no momento da matrícula escolar, estendendo-se aos primeiros dias de aula, o que impera nas/nos estudantes em geral é o sentimento de alegria, o encantamento, a descoberta, a satisfação pela conquista da tão sonhada vaga ‘na federal’. No decorrer da experiência escolar-acadêmica, por vezes logo nos primeiros meses, os entraves para a permanência estudantil vão se apresentando, na concretude da vida cotidiana do território escolar. Entre o *sonho* e a *realidade*, por meio das experiências dos sujeitos que ‘constituem’ o *campus*, vão-se constituindo *territorialidades* nesse território vivo e vivido que é o IFSP-JCR.

Considerando os entraves para a permanência estudantil, vale salientar que, de modo geral, nas unidades escolares,

[...] o fracasso e a evasão escolar são focados nos indivíduos (estudantes/famílias) justificando a falta de mérito para atingir o sucesso escolar, culpabilizando-os por todas as dificuldades que enfrentam na trajetória de vida social e, especialmente, escolar (Martins, E., 2015, p. 225).

Dessa maneira, o aparente é entendido - equivocadamente - como o real, desconsiderando-se toda uma estrutura de sociedade, na qual incidem múltiplas determinações, como vimos apreendendo neste estudo. *Escutar* os sujeitos - em suas experiências de classe, raça, gênero/sexo, dentre outros - no chão do *campus* é um caminho necessário para o desvendamento da realidade escolar-social.

*Olha, vou te falar... olhando hoje, depois que eu venci (risos), eu faria tudo novamente. Mas não foi fácil, não. No começo foi muito encantador, porque eu nunca tinha entrado numa escola assim... nunca tinha estudado nem entrado numa escola tão bonita. Eu vinha nas reuniões do *** [nome do filho suprimido - ele estudou no ensino médio no IFSP-JCR], assim, achava bonito, mas não era a mesma coisa.... na reunião, né, vai lá em cima e volta... Aí quando... os primeiros dias, nossa! Era encantador. Eu tirava foto, eu achava essa escola maravilhosa, linda... e realmente é, né? E aí: “nossa, eu estudo no IF”. E aí as pessoas: “nossa, é instituto federal”... e tipo assim, pra mim aquilo ali era um... era mais do que eu imaginava que eu poderia alcançar na minha vida como graduação, né? “Gente, tem professores pesquisadores...” Eu nunca imaginei isso... E aí, né? Ficava nessa coisa, só que essa alegria passou rápido, viu? Depois eu fui caindo na real, o que era realmente... vieram as dificuldades. As primeiras*

dificuldades eram o quê? Pedagógica, tipo assim... a professora ia dar aula, trazia um texto... eu nunca tinha lido um texto acadêmico. Eu lia 3,4 vezes... eu não entendia nada... Eu falei: “não, acho que eu vou desistir desse negócio, porque eu não vou aprender isso”... (Valmira, 47 anos, maio de 2023).

[...] Sempre quis ser professora, tive a oportunidade de me preparar por meio de um cursinho popular, o que me oportunizou uma boa nota e assim a vaga em uma universidade pública, o que era desejo meu e da minha família.

Quando consigo essa vaga penso: como isso pode acontecer? Bem, mesmo incrédula tinha conseguido a vaga no curso de Licenciatura em Pedagogia, concorrendo com estudantes que vinham de escolas particulares ou com um ensino melhor em instituições públicas. Eu não acreditava que poderia conseguir, mas tentei mesmo achando impossível. Fiquei na 60ª posição, o que me colocou na lista de espera do Sisu, mas por conta da desistência pelas vagas, alcancei a vaga tão desejada.

Hoje penso, será que desistiram pelas dificuldades de acesso já que Jacareí era muito longe? O que também hoje me faz pensar: para quem pedalou quilômetros de bicicleta para chegar em Nazaré, ir até a faculdade Jacareí seria tranquilo! Mas, **o que seria um momento de realização de um sonho, também retoma um cenário já conhecido, o de não pertencimento no ambiente acadêmico. Devido a uma diversidade de pessoas com realidades diferentes, me senti de certa forma ‘invisível’, tinha receio de falar sobre minha história e me vi constrangida em ser nordestina, denunciada pelo meu sotaque e costumes, invisível e silenciada pelo constrangimento. Foi um dos momentos mais desafiadores como educanda de um curso que eu admirava, o que me fez questionar: será mesmo que estou no lugar certo? Porque eu estava no lugar que sempre quis, eu consegui, mas ao mesmo tempo, sendo colocada no lugar de não pertencimento.** [...]

[...] pelejando com as dificuldades, penso em desistir por várias vezes por me sentir invalidada em todas as outras disciplinas pois, era muito difícil compreender toda a estrutura do curso, o que não dependia só da interpretação de um texto, o que me fazia acreditar que não sabia ler e escrever o suficiente para estar em um curso superior de uma instituição federal. [...]

Na sala de aula *[no IF]* ao ter contato com textos acadêmicos, me encontro com os conflitos de não conseguir ler um texto que faça sentido, vieram assim as notas baixas, pois não conseguia compreender o que era proposto. Junto com tudo isso, o medo de me comunicar e a insegurança de perguntar foram acrescentados, reforçando o sentimento que eu tinha, de ser alguém que estava no lugar errado.

Houve momentos em que meu linguajar não fazia sentido para os outros, eu achava que tinha que mudar, porque se eu precisava estar ali, tinha que pensar como poderia me encaixar, ao mesmo tempo que eu mudava o meu modo de falar, eu sentia um vazio [...]. (Oliveira, 2022, p. 16-18, grifo nosso).

Para D'Andrea (2020, p. 33), além das dificuldades relacionadas às condições objetivas precárias de (sobre)vivência, muitas das trajetórias “*quebram no caminho: enlouquecem com a frieza da universidade, com a percepção de estarem anos-luz atrasados, com a falta dos pares da mesma cor de pele, da mesma classe social e da mesma quebrada em uma sala de aula*”. Os relatos de Valmira e Oliveira (2022), que sinalizam para a ideia de ‘desistência’, são reveladores desses riscos que levam à ‘*quebra no caminho*’. Muitas trajetórias quebraram, como cita Oliveira (2022, p. 28), ao lembrar daquelas/es que ‘ficaram pelo caminho’:

Tenho consciência, hoje, que quebrei a regra de que oprimido não pode chegar em lugares que lhes foram negados. Ao mesmo tempo que eu tenho consciência disso, me dói pensar que tudo isso que eu passei e passo para existir pôde ser desconstruído dentro da escola e que muitos educandos e educandas não tiveram o mesmo caminho que o meu.

Ainda nas palavras de D'Andrea (2020, p. 33), muitas das trajetórias quebram no caminho pois “*enlouquecem ao perceber que a estrutura do ensino superior não foi feita para os pobres*”. E como o ‘fracasso’, em geral, tem sido focado no indivíduo, a partir do mito meritocrático, há o sentimento das estudantes de não estarem no ‘lugar certo’, de não pertencimento e da necessidade de ‘se encaixar’, como disseram Valmira e Oliveira (2022).

Além disso, Oliveira (2022) aponta que o território escolar, *um território em disputa, vivo e vivido*, também é um lugar de pertencimento, de (re)afirmação da identidade, da pluralidade, do pensamento crítico e da apropriação científica. E, assim, a estudante sinaliza para a relevância da compreensão, por parte dos profissionais da educação, sobre as trajetórias sociais das/dos estudantes - sujeitos com ‘bagagens’. Arroyo (2011) já nos advertira que ‘separar’ as trajetórias escolares das humanas/sociais dos estudantes consiste em um ‘ingênuo intento’, que na realidade nos levou a posturas pouco profissionais.

Quando a professora do componente do curso [língua portuguesa] falou o termo ‘preconceito linguístico’, eu fiquei muito pensativa sobre o que ela iria falar. Foi quando ela iniciou as discussões sobre isso, e então eu vi um início de resignificação pois, junto com os textos e autores que discutem essa questão do preconceito linguístico, naquele momento, foi como se eu tivesse desenrolado um novelo que estava embaralhado, trazendo sentido de uma vida inteira sobre quem eu sou, apesar das dificuldade em ler e escrever os textos, por não sentir

segura em fazer questionamentos através da escrita da forma que o modelo acadêmico de escrita pedia (Oliveira, 2022, p. 19).

A ação da professora no componente curricular de Língua Portuguesa, me trouxe um olhar para a minha identidade linguística, inclusive, para não me anular quando eu falo 'arrente', 'nam', 'oxente', 'aluir', 'arriba'. Mesmo com essa ressignificação, ainda assim, sentia um vazio só de pensar que o próximo semestre poderia ser pior. [...].

Nos dois semestres iniciais, ao mesmo tempo que minimamente já conseguia ver um ponto de esperança, mas ainda assim me via escorregar na ideia de desistência, tive aqueles educadores e educadoras que me fizeram enxergar que eu poderia permanecer, que aquele lugar era meu, que se eu desistisse eu estaria fazendo o que o sistema queria, porém eu ainda não entendia como o sistema agia e não conseguia ver ainda com o olhar crítico como isso afetava minha formação (Oliveira, 2022, p.21-22).

[...] Nesse momento de tomada de consciência entendo que a dificuldade que enfrentei no meu processo de formação não estava ligada à minha origem como aluna de escola pública rural, mas a um sistema que não só precariza como impede que essa consciência crítica se construa. [...]

[...] Quando penso o papel do professor e da professora ao 'assistir' o aluno para além da sala de aula, me recordo das professoras e professores que tive a oportunidade de encontrá-las dentro do meu processo de formação que me trouxeram essa forma de olhar a educanda e o educando como sujeita e sujeito que possuem 'bagagens', pois foi por meio desses olhares que pude chegar até aqui (Oliveira, 2022, p. 37-38).

Mascarenhas (2022), que participou de atividades extracurriculares e de espaços de representação estudantil, questiona o mito da meritocracia, problematizando o fato de que, devido às condições objetivas de vida, nem todas/os estudantes estão em condição de igualdade na vivência da experiência escolar-acadêmica.

Lá no início do memorial, uma das perguntas que faço, se torna necessária nesse momento: seriam essas experiências dentro da graduação, vivências de pesquisa, atuação nas áreas de representação estudantil, tempo para leituras e reflexão das mesmas comum a todos? Bom, podemos dizer que a oferta sim, é democrática, mas colocá-la como 'todos podem, basta querer' e mais 'todos sabiam que assim seria, cabe a(o) educanda(o) se organizar para tal', torna todo o processo de reflexão para uma educação democrática a mercê de uma ideologia meritocrática de educação, o que passa então a refletir diretamente no amanhã (hoje), onde vemos a necessidade de atender as normas que determinam: 400h de estágio, 200h de atividades complementares, trabalho de conclusão de curso, disciplinas que precisam ser cumpridas e, tudo isso, sem levar em

conta: quem é essa(esse) educanda(o) que temos em sala de aula? Qual a real condição hoje em que ele realiza esse curso? E, se a pandemia nos obrigou a reorganizar nosso modo de vida, porque então não nos obriga a refletir e reorganizar as práticas para com as normas que deveríamos cumprir academicamente, para simples cumprimento de demandas curriculares? (Mascarenhas, 2022, p. 27-28).

Clarice, estudante do ensino superior e egressa do ensino médio integrado, reconhece a qualidade de ensino do IF, ao mesmo tempo em que sinaliza para o não (re)conhecimento, por parte da instituição, da condição das/dos estudantes como trabalhadoras/es.

Eu acho que aqui é um lugar bom. É bom o ensino, eu gosto do ensino. Quando eu tenho contato com pessoas de outras faculdades, eu percebo como realmente é bem puxado aqui e como é bom o nível dos professores, do ensino. Eu acho que é bem puxado. Tanto que... eu acho que por ser um curso noturno, é meio que ter a consciência de que os alunos, eles estão no noturno porque eles precisam trabalhar. Às vezes eu acho que falta um pouco dessa mentalidade dos professores, eu acho que no instituto em geral... saber que os alunos saem do trabalho e vêm para a faculdade. Então, eu acho que algumas coisas são bem puxadas para quem trabalha, e quem estuda e cuida de casa. Às vezes atrapalha o nosso estudo, o nosso sono (Clarice, 21 anos, junho de 2023).

Em relação ao ensino médio integrado, as estudantes também sinalizaram a sobrecarga de atividades curriculares e a relevância da relação professor(a)-estudante no processo de ensino-aprendizagem.

[...] A rotina aqui [no contexto do ensino médio integrado] era muito cansativa, até porque quando eu comecei eu tinha 21 disciplinas, contando com as optativas. Aí era muito difícil, porque a gente ficava aqui 10 horas e só tinha 1 hora de almoço para a gente conseguir descansar e às vezes tinha até atividade que a gente ia fazer nesse horário [de almoço] porque não dava conta no horário em casa. Eu lembro que a gente saía daqui às 18:20, eu chegava em casa quase 20:00. Dormia 9 horas, acordava às 5:00 para vir pra cá de novo. E era assim, ia em casa só pra dormir mesmo. [...]
[no contexto do ensino remoto emergencial na pandemia:]
*Eu lembro que duas professoras, *** e *** [nomes suprimidos], elas eram muito acolhedoras e tinham simpatia com a gente, de saber, de querer saber o que estava acontecendo com a gente... (Cecília, 19 anos, junho de 2023).*

Eu gosto dos plantões de dúvida que têm aqui. Os plantões de atendimento são muito bons. Os professores são bem atenciosos... os

professores são assim, amigos mesmo da gente. [...] A gente tem muitas matérias. Mas eu gosto de estudar aqui, tanto que eu fico até mais tarde, porque eu fico fazendo atividade, eu faço tarefa aqui na escola, eu fico conversando e a escola é bem acolhedora. Eu gosto muito. E aí... é mais isso, a dificuldade que eu tenho de estudar aqui é mais por conta da matéria, sabe? [...] (Carolina, 17 anos, maio de 2023).

A relação com a direção do *campus* também foi mencionada por estudantes do ensino médio, que valorizaram as atitudes de acolhimento e de convivência no espaço territorial.

*Nossa aula ia até às 6 horas [da tarde] e isso estava gerando muito conflito em relação a ônibus, voltar pra casa, e pra mim era muito difícil. [...] onde eu descia [ponto de ônibus] tinha uma rodovia no 'nada', tinha uma ponte em cima e era muito perigoso para eu descer lá no horário, umas quase 7 horas da noite. [...] Aí eu lembro um dia que a gente [turma] estava discutindo, né? Sobre essa questão de mudar de horário e tudo mais, na minha sala, e aí alguém falou: 'ah não, não vamos mudar não'. E aí eu comecei a chorar, porque eu fiquei ansiosa, porque eu queria que mudasse, porque estava muito difícil para mim. [...] Eu saí da sala e aí o *** [diretor de ensino-nome suprimido] me viu chorando. Aí ele foi lá, conversou comigo, me levou pra sala dele, pra sala da direção, estava ele e o *** [diretor geral - nome suprimido], foi lá que eu conheci eles [...] e eles falaram: 'no que a gente puder ajudar, a gente vai ajudar...'. Foi o primeiro contato que eu tive e eu me senti acolhida naquele momento, sabe? [...] Eles se colocaram ao meu dispor, sabe? E foi o primeiro contato e a primeira acolhida aqui no IF, que eu não esqueço jamais, sabe? (Auta, 19 anos, maio de 2023).*

*Eu acho que se eu estivesse em outra escola, eu não seria tão feliz quanto estou aqui. Sendo bem sincera, mesmo, de coração... aqui tem, assim... sei lá... o clima daqui é diferente, sabe? Os professores são maravilhosos. O pessoal da direção, nossa! É que aqui a gente tem a sensação que é todo mundo de igual para igual, sabe? Nas escolas que eu estudava sempre tinha aquela questão: 'ai, eu tenho medo da diretora...', 'ai, eu tenho medo de fulano...', aqui não, sabe? Vira e mexe o *** [diretor geral - nome suprimido] senta na mesa pra almoçar [na cantina do campus] e conversa e brinca... tem o *** [diretor de ensino - nome suprimido], sabe? Então, eu acho muito legal a dinâmica que tem aqui dentro... os professores também, assim, nunca vi, eu, pessoalmente, eu nunca vi nenhum tipo de problema assim, sabe? (Maria, 18 anos, maio de 2023).*

Para Nísia, aluna do Proeja, sua relação com o IF é marcada por 'paixão' e ela ainda sinaliza a importância do *campus* como um bem público - 'de porta aberta para comunidade':

[...] eu me apaixonei pelo IF, né? Foi uma paixão à primeira vista. Aí quando você começa a fazer o IF, você tem uma noção do quanto o ensino federal, ele tem uma porta aberta, uma porta aberta para muitas coisas, assim, porque aqui, quando eu comecei aqui, tinha vários cursos, tinha até para criança... tinha robótica, mas os meus filhos não tinham idade. Tinha robótica, tinha inglês intermediário. [...]. Era aberto, era aberto para comunidade... (Nísia, 39 anos, junho de 2023).

Conheço Nísia já há alguns anos, desde seu ingresso no IFSP-JCR, em 2018. Quando a convidei para participar da pesquisa, ela disse ter ficado muito feliz e me agradeceu por '*deixá-la fazer parte da sua história*'. Essa fala ficou reverberando em mim... Fiquei refletindo sobre o quanto - e como - a 'escola' tem presença cotidiana nas nossas vidas, e o quanto - e como - somos constituídas/os por essas relações com os sujeitos no exercício profissional. Há algo de diferente no trabalho na área da educação... e eu penso que tem a ver com essa relação cotidiana no espaço escolar/acadêmico... [...] (Diário de campo da pesquisadora, junho de 2023).

O filho mais velho de Nísia, na ocasião da entrevista, estava no último ano do ensino médio no IFSP-JCR. Ele ingressou na instituição posteriormente à mãe. Recordo-me do dia em que ela tinha ido ao *campus* para um atendimento com o Serviço Social, em 2018, ocasião em que os 3 filhos a acompanhavam (a mais nova ainda não havia nascido). Os três, sentados numa fileira de cadeiras, na sala da Coordenadoria Sociopedagógica (CSP), aguardando a mãe ser atendida. Naquele dia, Nísia me afirmou que o filho mais velho estudaria no IFSP-JCR quando ingressasse no ensino médio. Ela disse que, embora soubesse da existência de processo seletivo para ingresso na instituição, tinha certeza de que uma vaga seria do filho. Anos mais tarde, '*dito e feito*'...

No final do ano de 2023, recebi a notícia de que esse filho, então estudante do IFSP-JCR no 3º ano do ensino médio, havia passado no vestibular para Engenharia em uma universidade pública. Não me contive de alegria, mandei uma mensagem para Nísia, parabenizando-a pela conquista do filho (Diário de campo da pesquisadora, dezembro de 2023).

Além de Nísia, o IFSP-JCR também fez/faz-se presente em muitas outras trajetórias familiares, no sentido de que diferentes membros da família tiveram acesso à instituição. No caso de Santana (2021), ela ingressou no curso de Licenciatura em Pedagogia no referido *campus* após dois de seus filhos terem estudado na instituição - um no ensino médio e outra no ensino superior. Quando o IFSP-JCR se faz presente no cotidiano da vida de mais de um membro da família, notamos uma relação privilegiada quanto ao pertencimento ao *campus*.

Ademais, a experiência escolar no território do *campus* como um lugar de pertencimento tem propiciado a algumas estudantes-mulheres o questionamento quanto ao lugar subalternizado destinado a elas na sociedade colonialista-patriarcal-racista, como podemos observar no relato de Auta:

*[...] eu era muito insegura sobre mim, sobre quem eu sou, sabe? [...] A gente é inferiorizada em tudo, né? É... em espaços quando a gente vai estar em algum lugar e percebe que a maioria é homem, né? Que a maioria é branco, e a gente entender que pode sim falar. Eu percebi que antes eu era uma pessoa muito de não falar, sabe? Não expor minha opinião e aqui no IF eu fui trabalhando isso, sabe? Muitos professores: 'vamos participar e não sei o quê...', aí eu fui desenvolvendo isso em mim, e ainda estou desenvolvendo, falar que já desenvolvi 100%, ainda não, mas, sabe? Incentivar as meninas... elas precisam saber que têm força, que podem ser o que quiserem, né? Quem imaginou que eu ia estar aqui? Quem imaginou que eu ia estar fazendo faculdade, sabe? Aquela *Auta lá que queria estar no técnico jamais imaginou que ia conseguir entrar numa faculdade, sabe? [...] (Auta, 19 anos, maio de 2023).*

Em vista disso, ao *escutarmos* as estudantes do IFSP-JCR a partir de suas experiências no *chão* do *campus*, percebemos o aspecto dinâmico e relacional do território (Koga, 2011), bem como da *permanência estudantil*. Maíra Mendes (2020), em um mapeamento realizado da produção bibliográfica acerca da permanência estudantil¹⁵⁴, evidenciou a vinculação histórica do estudo sobre o tema com a discussão sobre classe social, sendo mais recente o debate imbricado entre classe e raça/etnia, gênero, sexualidade, deficiência, nacionalidade. A pesquisadora aponta que “a discussão fulcral da permanência estudantil trata, portanto, daquelas pessoas que são historicamente encaradas como ‘o outro’ numa instituição pensada para formação de elites (se não econômicas, intelectuais)” (Mendes, 2020, p. 386).

Mendes (2020), a partir da apreensão de que a produção sobre a temática da permanência estudantil estava concentrada em dissertações de mestrado e de que havia reduzido número de teses de doutorado ou artigos de periódico - e que o período de publicação dos estudos sobre o tema se concentra no final da década de 2010 - sublinha que a permanência estudantil enquanto um campo de pesquisa é algo muito recente e se trata de um campo interdisciplinar, com pesquisas sobretudo na área da educação, serviço social e administração.

¹⁵⁴ Tratou-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem exploratória, realizada em abril/2019, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e na SciELO – *Scientific Electronic Library Online*, e que encontrou 301 trabalhos sobre o tema permanência estudantil. (Mendes, 2020).

A autora destaca ainda que inicialmente predominaram pesquisas com os descritores 'assistência estudantil', em relação à 'permanência', ou seja, o enfoque esteve na compreensão da desigualdade de classes entendida nas condições materiais de vida. Assim, o avanço – ainda incipiente - em relação ao debate sobre 'permanência' deve-se à expansão da presença dos novos sujeitos nas instituições de ensino (a partir, sobretudo, da reserva de vagas/cotas), bem como à discussão imbricada entre classe, raça/etnia, gênero, sexo, sexualidade e deficiência¹⁵⁵. Não por acaso, dentre as universidades com maior produção sobre a temática estão a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade de Brasília (UnB), pioneiras na adoção de políticas afirmativas no Brasil (Mendes, 2020).

D'Andrea (2020) sinaliza que a entrada dos sujeitos periféricos na universidade - e aqui estendemos esse entendimento aos institutos federais - tem sido um '*aprendizado dialeticamente doloroso e libertador*', que incide nas subjetividades periféricas. "A partir dessas subjetividades, faz-se necessário formular uma nova ciência" (D'Andrea, 2020, p. 34). Uma nova ciência, 'novos' saberes, *territorialidades*. Nesse sentido, entendemos a estreita relação entre a permanência estudantil – em suas dimensões objetiva/material e subjetiva - com as territorialidades forjadas nas unidades escolares.

Nesse ponto, para finalizar nossas reflexões desta parte do trabalho - (re)afirmando que as estudantes da classe trabalhadora estão sim '*no lugar certo*' ao ocuparem o *território escolar* - inspiramo-nos no pensamento contracolonial de Antonio Bispo dos Santos (2023), a fim de pensarmos na relação de pertencimento com o espaço territorial, ou seja, a territorialidade.

O referido autor, que 'semeia palavras germinantes' em contraposição ao colonialismo, semeou palavras como *confluência* e *compartilhamento*. Sobre confluência, Santos (2023, p. 4) ilustra seu significado:

¹⁵⁵ Em nossos estudos, sobretudo a partir de buscas exploratórias de variadas produções acadêmicas que versam sobre a temática da permanência estudantil no Brasil, identificamos a contribuição pioneira de Dyane Brito Reis Santos (2009), da UFBA, cuja tese "Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa", tem sido citada em diversos trabalhos, devido à incorporação que ela fez da dimensão simbólica na discussão sobre permanência estudantil. Para Santos (2009), a permanência material relaciona-se às condições materiais para o estudo; já a simbólica, às condições de inserção ou de sobrevivência no sistema de ensino, que reproduz a discriminação racial. Ademais, ela defende que somente é possível entender as políticas afirmativas enquanto acesso e permanência. À época existiam poucos estudos sobre permanência estudantil, sendo que as pesquisas acadêmicas sobre ações afirmativas centravam suas análises no 'ingresso/acesso'.

Um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio, ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece. Quando a gente conflui, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser a gente e outra gente – a gente rende. A confluência é uma força que rende, que aumenta, que amplia. Essa é a medida. [...].

Nesse sentido, Santos (2023) entende que a confluência é a energia que nos move para o compartilhamento, o qual, por sua vez, acontece quando temos uma ação por outra ação, um gesto por outro gesto, um afeto por outro afeto. O compartilhamento também rende e, para o autor, somos compartilhantes.

Chegamos como habitantes, em qualquer ambiente, e vamos nos transformando em compartilhantes. No quilombo, somos compartilhantes, desde que tenhamos nascido aqui ou que tenhamos uma relação de pertencimento. E quando digo da relação de pertencimento com o quilombo, falo de uma relação com o ambiente como um todo, com os animais e as plantas. Somos apenas moradores quando não temos uma relação de pertencimento, quando estamos aqui, mas partimos na primeira possibilidade que tivermos (Santos, 2023, p. 22).

Ao analisar o programa habitacional '*Minha Casa Minha Vida*', Santos (2023) o qualifica como colonialista, pelo fato de ele não respeitar os modos de vida da população, ao retirar das casas espaço e territorialidade¹⁵⁶. O autor ainda acrescenta que “[...] a moradia é o lugar onde vamos passar a maior parte das nossas vidas. A casa tem que ser uma parte dos nossos corpos, temos que suar naquele material, temos que sentir nosso cheiro em nossa casa. [...]” (Santos, 2023, p. 38).

Desse modo, como vimos considerando o *campus* como um espaço territorial onde são produzidas territorialidades por meio da ação dos sujeitos - somado ao fato de que algumas/alguns estudantes veem a escola como 'refúgio' ou segunda morada, e que, de fato, muitas/os estudantes passam grande parte de suas vidas no espaço escolar/acadêmico - compreendemos que, assim como a moradia, a escola/o *campus* também tem de fazer parte de nós, que a/o habitamos. Santos (2023) auxilia-nos, dessa maneira, a pensar em territórios escolares contracoloniais que tenham territorialidade, em que as trajetórias de vida sejam confluentes e compartilhantes, que considerem os modos de ver, de sentir, de fazer de seus protagonistas: as/os estudantes.

¹⁵⁶ Ele cita que o programa '*Minha Casa Minha Vida*' retirou as lajes das casas das favelas e o quintal dos quilombos.

5 CONSIDERAÇÕES PARA O *DEVIR*

Porque se chamava moço
Também se chamava estrada
Viagem de ventania [...]
(Nascimento; Borges; Borges, 1972).

Na Seção 1, apresentamos este trabalho com versos dessa mesma canção, uma ode à *resistência* e, com ela - *Clube da esquina nº2* -, chegamos também nesta seção final, quando dizemos um ‘*até breve*’ à/ao leitora/leitor, mas não sem antes apresentarmos algumas sínteses do processo e dos achados da pesquisa, com nossas considerações para o *devir*. Nesse sentido, podemos dizer que a produção de conhecimento é como uma *estrada*, e a pesquisa, uma *viagem de ventania*. Esta nossa *viagem* chegou a um destino final, mas há intermináveis *estradas* ainda a percorrer em novas e necessárias *viagens*, que certamente nos levarão a outros *destinos*.

Em *A metáfora da viagem*, Octavio Ianni (2003, p. 15) postula que são muitas as formas de viagem - como realidade ou metáfora -, sendo uma delas a *viagem científica*, que “caminha sempre em um vaivém reiterado e insistente”. Foi nesse *vaivém reiterado e insistente*, com ‘*ventania*’, que me movimetei desde o sul global e atravessei fronteiras, pisando em terras já (supostamente) conhecidas - entre a Serra da Mantiqueira, em Minas Gerais; o Vale do Paraíba, em São Paulo; e os Alpes franceses; e nesses tempos-espacos não lineares novos questionamentos foram surgindo concomitantemente à nossa busca pela saturação do objeto de estudo.

[...] Em praticamente todos os campos de conhecimento, há sempre aqueles que realizam sua reflexão passeando o olhar por outros lugares e outras épocas, ou mergulhando-o no mesmo lugar, rebuscando épocas. A inquietação e a interrogação caminham juntas, sempre correndo o risco de encontrar o óbvio ou o insólito, o novo ou o fascinante, o outro ou o eu (Ianni, 2003, p. 25).

Nossa *viagem* constituiu-se sobretudo em um *mergulho* na realidade por meio das narrativas das estudantes-trabalhadoras do IFSP-JCR e de nossa observação participante com os exercícios etnográficos. Mas ao tratarmos de *trajetórias*, estamos necessariamente nos referindo a épocas e lugares, ou tempos-espacos. Explico: cada trajetória, e as trajetórias na pluralidade, se movimentam na História, além do fato de que cada *sujeito* é viajante pronto a contar histórias. Histórias não contadas pelo

discurso oficial/colonialista. Um dos esforços empreendidos nesta tese foi o de tentar evidenciar tanto a singularidade quanto a universalidade de cada trajetória, além de colocá-las em diálogo, ou melhor dizendo - na '*palavra germinante*' de Santos (2023) - '*confluenciá-las*'.

Nesse sentido, consideramos acertada nossa escolha pela pesquisa de abordagem qualitativa, por meio da metodologia da história oral, na modalidade história oral de vida, cujo instrumento utilizado foi o da entrevista narrativa. Por meio de algumas poucas questões que apresentamos às estudantes matriculadas participantes da pesquisa, pudemos *escutá-las*, considerando a profundidade de suas experiências de vida e, nessa interlocução, colhemos ricos relatos, em um exercício de *alteridade*.

Em relação às estudantes egressas, de cujas trajetórias nos aproximamos por meio de seus memoriais de formação, vale salientar a relevância do trabalho de conclusão de curso não somente para elas, mas também para as/os profissionais da EPT e para o IF. Entendemos que os memoriais constituem importantes registros analíticos em relação às problemáticas - bem como às possibilidades estratégicas - que perpassam o acesso-permanência no IFSP-JCR, muitas vezes fornecendo informações mais bem qualificadas do que as que encontramos em instrumentos oficiais de avaliação da política pública. Há, nesse sentido, um material importante para se pensar o devir institucional, que se oriente pelos princípios da democratização do ensino e da emancipação humana.

Ademais, em ambas as situações - tanto nas entrevistas narrativas quanto na escrita dos memoriais - as estudantes rememoraram suas histórias, suas vivências, e, assim, transformaram-nas em experiências de vida, na ótica benjaminiana. Nesse sentido, reafirmamos a importância do memorial de formação nos currículos acadêmicos e o reafirmamos como produção de conhecimento, bem como reivindicamos a importância da história oral enquanto metodologia de pesquisa social, comungando com o entendimento de que '*rememorar não é um luxo*' e valorizando os '*trabalhos da memória*' (Chauí, 1979). Os dados que coletamos sobre as trajetórias de vida, assim, não foram '*dados brutos*', ao contrário, as estudantes-interlocutoras os '*trabalharam*' - no sentido ontológico -, são intérpretes da realidade social e produzem conhecimento.

Na travessia da pesquisa, não estive em momento algum sozinha, mesmo quando me pus em silêncio. Minhas principais parceiras de *viagem*, as estudantes-

interlocutoras, acompanharam-me além dos momentos de interação *en tête-à-tête* - para usar um termo da língua francesa, em referência ao país para onde as *levei* junto comigo -, já que (re)escutei-as nos áudios das entrevistas, reli seus memoriais e ‘trabalhei’ na análise desses dados quando estive na França, em busca da apreensão dessas trajetórias.

Participar do estágio doutoral no exterior levando na bagagem os dados coletados na pesquisa de campo possibilitou-nos dirigir nossa atenção às temáticas emergentes de nosso estudo no contexto francês, sem desconsiderar a particularidade de cada país. Assim, na nossa aproximação à realidade francesa, refletimos sobre a discussão entre classe, raça e gênero presente na França, em que constatamos que se os debates sobre ‘gênero’ estão avançados e consolidados naquele país, a imbricação com o quesito *raça* ainda carece de atenção pública, tendo essa situação expressão concreta no cotidiano social - inclusive no âmbito educacional, especialmente na vida de mulheres racializadas. Além disso, também pudemos nos deparar com o contexto de precarização das condições de vida e de trabalho, com a (re)emergência do conceito ‘*précarité étudiante*’, o que, em nossa interpretação, pode sinalizar uma tendência mundial que impõe maiores desafios à materialização do direito à educação.

Diante do exposto, podemos afirmar que a *pesquisa de campo*, realizada por meio da interlocução com as estudantes e dos exercícios etnográficos - estes tanto no Brasil quanto na França - foi como uma bússola que nos guiou durante a maior parte dessa *viagem científica*, mas que, de forma insurgente e contrariando a colonialidade do poder, nos redirecionou sempre ao ‘*sul*’.

Avaliamos que nossa intenção de que o *campo* estivesse presente no decorrer de toda a pesquisa e em toda a tese - e não como uma ‘fase’ e/ou ‘seção’ do trabalho - foi cumprida, não sem angústias no decorrer do processo, em que demoramos a vislumbrar e visualizar as seções textuais ‘prontas’. A página ‘em branco’ causou-nos inquietude, ao mesmo tempo em que possibilitou o ‘novo’, o ‘insurgente’, a ‘poesia’, o ‘recurso literário’, as ‘fotografias’... enfim, esta tese, em toda sua potencialidade e ao mesmo tempo sua incompletude.

Ao final dessa travessia, chegamos à constatação de que nos humanizamos nessa *viagem*. Ianni (2023, p. 31) alertou para o fato de que “no curso da viagem há sempre alguma transfiguração, de tal modo que aquele que parte não é nunca o mesmo que regressa”.

Busquei, enquanto pesquisadora, realizar também um '*trabalho da memória*', apresentando minhas '*membranças*', bem como registrando '*o movimento da (e na) pesquisa*'.

As '*membranças*' foram um exercício de revisitação à *viagem da vida* no qual, de alguma maneira, identificamo-nos com as interlocutoras-autoras dos memoriais de formação, além de nos ter levado à reflexão sobre a 'escolha' de nosso objeto de estudo, em consonância com nossa própria trajetória. Como pesquisadoras/es, somos também *confluentes e compartilhantes* nessa *viagem científica*.

O registro sobre o '*movimento da (e na) pesquisa*' possibilitou que as circunstâncias dessa *viagem* fossem reveladas às/aos nossas/os leitoras/es, para que não pairassem dúvidas sobre a natureza artesanal que compôs a costura desta tese. As 'circunstâncias' - no real em movimento - incidiram sobre nosso trabalho e sobre nossas escolhas: no refinamento do objeto, nos pressupostos teórico-metodológicos, nos procedimentos de pesquisa e na escrita desta tese.

O sociólogo José de Souza Martins (2021) sublinha a importância do diário do pesquisador e de sua autobiografia no âmbito da pesquisa científica. Para ele:

[...] É um modo de dialogar objetivamente consigo mesmo. É uma forma de utilizar a própria memória, as próprias lembranças e esquecimentos como fontes de dados sociológicos, para que um autor se situe socialmente e compreenda sociologicamente sua circunstância. E desse modo se capacite para observar o outro e o social. Isso agudiza a percepção e a compreensão do pesquisador, sobretudo pondo-o de sobreaviso para compreensão de detalhes e ocultações dos temas que estuda [...] (Martins, J, 2021, p. 33).

Assim, afirmamos que a incorporação do uso do diário de campo como ferramenta da pesquisadora foi uma decisão acertada, em consonância com a técnica de pesquisa da observação participante - tão cara às/aos assistentes sociais -, tendo colaborado para o desvendamento da realidade social, indo além da aparência e descrição das situações, auxiliando-nos nas sucessivas aproximações às trajetórias de vida no chão do *campus*.

Feitas essas considerações sobre o processo da pesquisa de campo, reiteramos que nosso esforço na exposição desta tese foi o de realizar uma síntese das aproximações sucessivas à realidade das estudantes da EPT, que é sempre provisória e histórica, sendo que o conhecimento é aproximativo e historicamente situado. Nesse movimento é que identificamos e construímos algumas categorias de

análise que nos auxiliaram no desvendamento do objeto de estudo. Nas palavras de Ianni (2012), a construção da categoria consiste em um desfecho da reflexão dialética, resultando, desse modo, numa síntese sobre o que está sendo pesquisado.

Assim, consideramos que em todas as seções deste trabalho, reveladoras do movimento e dos achados da pesquisa, estão expressas as categorias e as dimensões analíticas que foram sendo capturadas no presente estudo. A cada seção - em que duas ou mais categorias ganharam destaque, mas não sem a presença de outras - fomos agregando elementos novos que nos auxiliaram na apreensão das trajetórias de vida das estudantes do IFSP-JCR.

[...] tem uma coisa na reflexão dialética que é difícil e que é, ao mesmo tempo, fascinante. Que é o fato de que a reflexão vai caminhando e parece que não vai deixando nada de lado. Vai reincorporando os elementos que estão sendo registrados. As reflexões que estão sendo descobertas. É como se a realidade fosse se tornando cada vez mais rica, mais complexa, mais viva. Retém muito daquilo que está no começo e vai recriando num percurso [...] (Ianni, 2012, p. 398).

Desse modo, seguimos nestas considerações para o *devenir* apresentando algumas dessas categorias, a partir do entendimento de que elas se enriquecem de sentido em suas inter-relações. Assim, ao alinhavarmos os elementos que foram sendo capturados no estudo das *trajetórias de vida* das estudantes em busca do *acesso-permanência escolar*, a costura desta pesquisa foi incorporando forma e sentido por meio da apreensão da relação entre *trabalho e educação*; *memória e experiência*; *luta e resistência*; *insurgência e re-existência*; *classe, raça/etnia e gênero/sexo*; *gênero e reprodução social*; *cotidiano e território*; *territorialidade e pertencimento*.

Ao partirmos do entendimento da educação enquanto uma dimensão da vida social, tendo importante função na reprodução social, compreendemos sua relação indissociável com o trabalho - tanto em seus fundamentos histórico-ontológicos quanto nas formas que assume na sociedade capitalista. Desse modo, a experiência educacional atravessa a vida humana na nossa sociabilidade, constituindo-se - assim como o trabalho - em elemento central nas trajetórias de vida. Essa experiência é marcada pela contradição entre as classes, sendo que pudemos apreender nas trajetórias das estudantes e de suas/seus ascendentes essas marcas históricas da

desigualdade educacional: o *não acesso*, a *dualidade de ensino* e o *universalismo abstrato (eurocêntrico-colonial)*.

Frente a isso, contudo, há *lutas e resistências, insurgências e re-existências*, expressas no cotidiano da vida social. Foi por meio dos memoriais de formação que primeiramente apreendemos esses traços que constituem as trajetórias de vida, como experiência individual/singular mas também coletiva, os quais se manifestam na EPT, desde a '*ocupação*' do território escolar até a '*produção de conhecimento*', em que há o tensionamento da concepção de humano único e das condições para a permanência estudantil em suas dimensões objetiva-subjetiva. O recurso às expressões artísticas da poesia, da música e da literatura identificadas nos memoriais de formação remetem-nos à consideração de que a arte - como "destilação reveladora da experiência" (Lorde, 2019) - é uma necessidade vital que potencializa as capacidades humano-genéricas, além de partícipe do processo de reflexão crítica, de acolhimento, de resistência e de pertencimento.

Essa experiência relaciona-se, de acordo com Thompson (1981), ao fazer-se da classe trabalhadora em suas condições de vida e de trabalho, mas também em seus modos de vida. E, nesse sentido, os memoriais de formação, ao se constituírem manifestação de resistência e de insurgência, foram capazes de reafirmar outros modos de vida, de '*re-existências*', em que a *solidariedade* e a *alteridade* revelaram-se como traços marcantes. Ademais, a partir da análise temática dos memoriais, encontramos ressonância com a *escrevivência*, de Conceição Evaristo (2020), uma escrita que parte da experiência de vida de mulheres negras e que pode ser um recurso, no âmbito acadêmico-escolar, para a produção de conhecimento, considerando um projeto de educação que (re)conheça as/os estudantes em suas experiências de classe, raça/etnia, gênero/sexo, sexualidade, território. Nesse sentido, destacamos a constatação de Lélia González (2020, p. 50):

Para nós, é importante ressaltar que emoção, subjetividade e outras atribuições dadas ao nosso discurso não implicam uma renúncia à razão, mas, ao contrário, são um modo de torná-la mais concreta, mais humana e menos abstrata e/ou metafísica. Trata-se, no nosso caso, de uma outra razão.

Além disso, discutimos *classe social* em sua imbricação com *gênero* e *raça*, especialmente no movimento de apreensão das trajetórias de vida em interface com o mundo do trabalho e o acesso-permanência escolar. Como constatou Mendes

(2020), a discussão sobre *permanência estudantil*, considerando a dimensão de classe articulada à raça/etnia, ao gênero/sexo, à sexualidade e/ou à deficiência, ainda é recente e incipiente. Compartilhamos da premissa de que a compreensão articulada entre exploração-opressão é condição *sine qua non* aos estudos sobre a realidade social. Sublinhamos a importância das dimensões da sexualidade e da deficiência em pesquisas sobre estudantes da EPT, embora não tenhamos conseguido avançar em direção a essas questões no presente trabalho.

Para Vergès (2020, p. 35),

[...] as análises mais esclarecedoras e produtivas das últimas décadas foram aquelas que puxaram o maior número de fios, colocando em evidência as redes de opressão concretas e subjetivas que tecem a teia da exploração e das discriminações.

Nossos esforços voltaram-se no sentido de puxar alguns dos fios que tecem a realidade social e, desse modo, as determinações entre classe, raça e gênero foram compreendidas, usando a metáfora de Saffioti (2015), como o ‘nó’ compósito das trajetórias de vida que chegam à EPT - ‘*sujeitos em contextos*’ (Arroyo, 2011). Contextos marcados pela tríade *capitalismo-colonialismo-patriarcado*. Esse entendimento possibilitou-nos a compreensão da *dialética objetividade-subjetividade* presente na dinâmica da *permanência estudantil*: é necessário considerar os elementos/fios que incidem nas relações cotidianas e na dimensão subjetiva dos sujeitos. E esses fios têm base material e histórica, são construídos nas relações sociais e se expressam na vida concreta das mulheres estudantes-trabalhadoras.

Fios estes que são estruturais e que ganham novos contornos no capitalismo do século XXI, com o avanço do neoliberalismo e do ideário conservador, na particularidade da sociedade brasileira, de um país de capitalismo periférico/dependente em que a força de trabalho, racializada e generificada, caracteriza-se pela *superexploração* e *precarização*. No que diz respeito à política educacional, marcada pela *dualidade de ensino*, há uma expansão de sua oferta, determinada ao mesmo tempo pela orientação neoliberal de organismos internacionais com base na ‘teoria do capital humano’ e pelas lutas de movimentos sociais pelo direito à educação.

Assim, se as/os mães/pais, avós/avôs das estudantes do IFSP-JCR não conseguiram estudar, suas filhas/netas têm ampliado o acesso a níveis mais elevados

de escolarização. Contudo, conforme evidenciamos por meio das narrativas estudantis, suas trajetórias escolares ainda são permeadas por desafios e *'quebras'* (D'Andrea, 2020), sobretudo devido às condições de estudante-trabalhadora, perpassando pelo *racismo estrutural* e *sexismo* presentes na sociedade, além da estrutura dos sistemas de ensino - hegemonicamente eurocêntrico/colonialista.

Ao nos debruçarmos sobre a compreensão da condição de estudante-trabalhadora, deparamos com a centralidade do debate de *gênero* articulado à *reprodução social*, um fio contínuo nas trajetórias de vida de mulheres da classe trabalhadora, com o agravante do momento histórico de *'crise da reprodução social'*, que é, na realidade, expressão da *crise do capital*. Dessa maneira, nas trajetórias das estudantes-interlocutoras está presente o entrelace do trabalho doméstico remunerado - em geral intermitente, informal - com o não-remunerado, no âmbito doméstico/familiar. As estudantes do IFSP-JCR, assim como suas/seus ascendentes, continuam precisando articular tempos de trabalho/sobrevivência com os tempos de escola.

Aliás, ao longo de toda a pesquisa a dimensão do *'tempo'* esteve presente, especialmente o *'tempo das mulheres'*, que é apropriado nos marcos do capitalismo, inclusive pelo próprio Estado, sobretudo em relação ao trabalho reprodutivo não remunerado. Às estudantes-trabalhadoras do IFSP-JCR falta tempo para o estudo, para vivenciar a experiência educacional no IF em sua completude - atividades de ensino, pesquisa, extensão e em instâncias participativas. O ato de recordar, nesse contexto, pode ser entendido como uma *'suspensão do cotidiano'* para dar novo sentido ao tempo, uma forma de resistir - entre o passado, o presente e o *dever* -, sendo fulcral dar visibilidade às experiências compartilhadas dessas mulheres, pela via da memória social/coletiva.

A condição de estudante-trabalhadora de nossas interlocutoras agravou-se no contexto da pandemia da COVID-19, quando houve a suspensão do calendário acadêmico e a posterior adesão ao *'ensino remoto emergencial'*, durante os anos de 2020 e 2021. Nos relatos das estudantes, a referência à pandemia e ao ensino remoto estiveram fortemente presentes, evidenciando que nesse contexto houve o aumento da sobrecarga de atividades de reprodução social das mulheres - mesmo em relação às adolescentes - somado à ausência de local apropriado para estudo na modalidade remota e à desigualdade de acesso às tecnologias digitais. As narrativas corroboram a argumentação de Saviani e Galvão (2021) sobre a *'falácia do ensino remoto'*, além

de reafirmar a importância do espaço territorial do IFSP-JCR nas trajetórias de vida, em um projeto de educação que visa à democratização e à emancipação humana.

Nosso estudo também evidenciou as *trajetórias de vida marcadas pelo decênio da Lei nº 12.711/2012 (“Lei de Cotas”)*, em especial as de mulheres negras. Consideradas a política pública de promoção da igualdade mais bem sucedida do País, as cotas geram impactos na configuração de uma ‘meritocracia racial à brasileira’ (Vaz, 2022). Embora no texto legal as cotas raciais tenham sido incorporadas como ‘subcotas’ das cotas sociais, houve a importante ampliação da presença negra em posições antes predestinadas à branquitude (Vaz, 2022). Como pudemos observar nos exercícios etnográficos e nas narrativas das estudantes, no *chão* do IFSP-JCR, para além da *ampliação do acesso*, há a presença negra *resistente, insurgente e re-existente* que tensiona ‘a história única’. E, ‘*se a cota pode mudar a vida de pessoas*’, ela também tem o potencial de mudar o território escolar, que se enriquece na diversidade de corpos e saberes. Em estudos futuros, consideramos relevante a discussão sobre as cotas raciais em vagas de concursos públicos (Lei nº 12.990/2014), haja vista que a maioria dos profissionais do IFSP são autodeclarados brancos (74%)¹⁵⁷ e pressupomos que esse seja um fator que também incide no acesso-permanência estudantil.

Em se tratando de *território escolar*, por meio de nossa pesquisa, em articulação com o legado com o qual a Prof.^a Dra. Dirce Koga nos presenteou, pudemos apreender a unidade escolar de maneira geral - e o *campus* do IFSP-JCR em particular - como um *território vivo, vivido e em disputa*, que dialeticamente constitui trajetórias e é constituído por elas, e onde se expressam tanto as desigualdades sociais/educacionais marcadas pela condição de classe, raça e gênero, como também as experiências individuais/coletivas que potencializam o gênero humano. Nesse sentido, nas narrativas das estudantes observamos ‘*lembranças ruins misturadas às boas*’ em relação à trajetória escolar anterior ao ingresso no IF. Dentre elas, destacamos a noção de pertencimento - escola como ‘refúgio’ e (re)afirmação de identidades -, mas também a de reprodução de preconceitos e discriminações, em que o *racismo institucional* figura como um elemento central.

¹⁵⁷ IFSP - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Relatório de Gestão do Exercício de 2023**. Brasília, DF: MEC/IFSP, 2024. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1st2hbaKnhAnhJFSL7aylcXpC1slfpuVy/view>. Acesso em: 2 nov. 2024.

Com base em Koga (2011), incorporamos neste estudo a noção de *territorialidade*, que diz respeito à centralidade do aspecto dinâmico e relacional e consiste justamente na relação entre os sujeitos com dado território, em suas experiências de vida na escala do *cotidiano*. Vale salientar que anunciamos um conjunto de questões problematizadoras na discussão sobre território/territorialidades (Seção 4), o qual não conseguimos responder em sua totalidade, mas que nos instiga ao aprofundamento dessas temáticas no cotidiano da EPT.

Em relação ao que conseguimos nos aproximar da realidade experienciada pelas estudantes-interlocutoras no espaço territorial do *campus* IFSP-JCR, constatamos a contradição entre o sentimento de *pertencimento* e *não pertencimento*. O não pertencimento foi identificado, de forma geral, pela noção de 'invisibilidade', de não reconhecimento da condição de estudantes-trabalhadores e de discriminações quanto aos modos de vida - linguagem, costumes, etc. Já a relação de pertencimento existe, especialmente, quando no *campus* há espaços para a diversidade, para a participação e para *compartilhamentos*. Muitas dessas questões relativas ao pertencimento/não pertencimento materializam-se no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, na relação com as/os professoras/es.

Ademais, outras situações identificadas que incidem positivamente na noção de *pertencimento* são a natureza pública do IF - '*de porta aberta para a comunidade*' - e quando o IF tem maior presença temporal (devido ao acesso a diferentes níveis de ensino) e familiar nas trajetórias estudantis. A afirmação da estudante do IFSP-JCR - do IF como 'bem público' - somada a outras falas sobre o fato de a instituição ainda ser 'pouco conhecida', além da discussão que realizamos sobre a expansão territorial da Rede Federal EPCT, na qual a interiorização é um elemento central, levaram-nos a reafirmar a importância de, em estudos e/ou projetos futuros, aprofundarmos o debate sobre a relação do IFSP-JCR com o território onde está instalado, ou seja, a cidade de Jacareí (SP).

Por fim, nessas nossas sínteses, reafirmamos que as relações de classe, raça/etnia, gênero/sexo e território, assim como determinam as condições e modos de vida, também determinam as possibilidades para o acesso-permanência escolar e a estrutura dos sistemas de ensino. Essa constatação desmistifica tanto o ideário neoliberal meritocrático tão presente na sociedade e, de forma particular, na educação, quanto a suposição de que não há lutas e resistências cotidianas no processo de busca pelo acesso-permanência escolar e por um projeto educacional

contra-hegemônico. Nesse sentido, *puxar o maior número de fios* com vistas à compreensão da permanência estudantil nos IFs traz a radicalidade necessária para *intervir* nessa problemática social - o que não é tarefa exclusiva de um(a) profissional, pois, além de demandar ações no cotidiano da política pública por parte de toda a comunidade escolar-acadêmica, também depende de políticas e serviços institucionais mais amplos. Esses fios, como salientamos no decorrer deste trabalho, costuram as *trajetórias de vida* estudantis, e capturá-los auxilia-nos na compreensão de que a subjetividade não é dissociada da vida social, ao contrário, o que existe é uma unidade entre objetividade e subjetividade. Assim, a permanência estudantil somente pode ser concebida a partir dessa unidade, caso contrário ela não se efetiva, não se efetivando tampouco o direito humano e social à educação.

Para o *dever*, continuamos a travessia em busca da democratização da educação com vistas à emancipação humana, e as trajetórias de lutas das estudantes do IFSP-JCR - que ocupam, resistem e produzem conhecimento na EPT - motivam-nos nessa construção conjunta e coletiva.

REFERÊNCIAS

- AGEMVALE - Agência Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte. **São José dos Campos, SP**: Secretaria de Desenvolvimento Urbano e Habitação, 2024. Disponível em: <https://agemvale.sp.gov.br/divisao-sub-regional/>. Acesso em: 1 nov. 2024.
- AGIER, M. **Encontros etnográficos**: interação, contexto, comparação. 1. ed. São Paulo: Unesp; Alagoas: Edufal, 2015.
- ALBERTI, V. Análise de entrevistas: reflexões em torno de um exemplo. Conferência de encerramento, 2. *In*: **Encontro Regional Norte de História Oral Universidade Federal do Acre**, 8, 2013.
- ALEKSIÉVITCH, S. **A guerra não tem rosto de mulher**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. *E-book*.
- ALGEBAILLE, E. A expansão da oferta educacional. *In*: ALGEBAILLE, E. **Escola pública e pobreza no Brasil**: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009. cap. 2, p. 91-144.
- ALVES, R. **Na morada das palavras**. Campinas: Papirus, 2003.
- ALVES, X. Mapa das Favelas: veja onde estão as comunidades pobres do Vale. **O Vale**. 2024. Disponível em: <https://sampi.net.br/ovale/noticias/2868053/vale-do-paraiba/2024/11/mapa-das-favelas-veja-onde-estao-as-comunidades-pobres-do-vale>. Acesso em: 11 dez. 2024.
- AMIN, S. Culturas tributárias centrais e periféricas. *In*: **Eurocentrismo**: crítica de uma ideologia. São Paulo: Lavrapalavra, 2021. cap. 1. p. 19-79.
- ANTUNES, R. **Coronavírus**: o trabalho sob fogo cruzado. São Paulo: Boitempo, 2020. *E-book*.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.
- ARREGUI, C. C.; KOGA, D. H. U.; DINIZ, R. A. Dinâmicas socioterritoriais e práticas profissionais: entre chãos e gestão. **Revista de Políticas Públicas**, v. 22, p. 1407–1430, 27 Set 2018 Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/9872>. Acesso em: 30 out 2024.
- ARREGUI, C.C. Pesquisa como princípio e condição para a construção de conhecimento e para o trabalho profissional. *In*: ARREGUI, C. C.; KOGA, D. (org.). **Construção de conhecimentos em serviço social**: entre periferias, territorialidades, narrativas, experiências e cartografias. São Paulo: EDUC, 2021. p.43-56.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, M. G. **Passageiros da noite do trabalho para a EJA**: itinerários pelo direito a uma vida justa. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ARROYO, M. G. **Vidas re-existent**s: reafirmando sua outra humanidade na história. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

ARRUZZA, C.; BHATTACHARYA, T.; FRASER, N. **Feminismo para os 99%**: um manifesto. São Paulo: Boitempo, 2019. *E-book*.

ASSUFGRS - Sindicato dos Técnico-Administrativos em Educação da UFRGS, UFCSPA e IFRS. **Escritor Antonio Candido inaugura biblioteca do MST e fala da força da instrução**. Porto Alegre, 2016.

<https://www.assufrgs.org.br/2006/08/11/escritor-antonio-candido-inaugura-biblioteca-do-mst-e-fala-da-forca-da-instrucao/#:~:text=Tempo%20n%C3%A3o%20%C3%A9%20dinheiro.,para%20ser%20amado%20por%20ela>. Acesso em: 10 dez. 2024.

BARROCO, M. L. S. Não passarão! Ofensiva neoconservadora e Serviço Social. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 124, p. 623-636, out./dez. 2015. DOI <https://doi.org/10.1590/0101-6628.042>. Acesso em: 30 jan. 2024.

BARROSO, M. F. Notas para o debate das relações de exploração-opressão na sociedade patriarcal-racista-capitalista. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 133, p. 446-462, set./dez. 2018.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

BEAUCHEMIN, C.; HAMEL, C.; SIMON, P. *Diversité des origines et émergence des minorités*. In: BEAUCHEMIN, C.; HAMEL, C.; SIMON, P. **Trajectoires et origines**. Ined Éditions, 2016. DOI <https://doi.org/10.4000/books.ined.996>. Acesso em: 30 jan. 2024.

BEHRING, E. R. Política Social no contexto da crise capitalista. In: CFESS; ABEPSS. **Serviço Social**: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. p. 301-321.

BERNARDINO-COSTA, J; MALDONADO-TORRES, N; GROSFUGUEL, R (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BHATTACHARYA, T. O que é a teoria da reprodução social? **Outubro**, n. 32, 1º semestre de 2019. Disponível em: http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2019/09/04_Bhattacharya.pdf. Acesso: 10 dez. 2024.

BOCK, A. M. B.; AGUIAR, W. M. J. A dimensão subjetiva: um recurso teórico para a Psicologia da Educação. In: AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. (org.). **A dimensão subjetiva do processo educacional**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2016. p. 43-60.

BOSCHETTI, I. A política da seguridade social no Brasil. *In*: CFESS; ABEPSS. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. p. 323-338.

BOSI, E. **O tempo vivo da memória: ensaios de Psicologia Social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL. Casa Civil. **Governo Federal anuncia 100 novos Institutos Federais no Novo PAC**. Brasília, DF: Casa Civil, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/governo-federal-anuncia-100-novos-campi-de-institutos-federais>. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, DF: 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=Nos%20estabelecimentos%20de%20ensino%20fundamental,Hist%C3%B3ria%20e%20Cultura%20Afro%2DBrasileira. Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. **Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. **Lei Federal nº 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Brasília, DF: 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12513.htm. Acesso em: 9 nov. 2024.

BRASIL. **Lei Federal nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm. Acesso em: 7 dez. 2024.

BRASIL. **Lei Federal nº 12.852, de 05 de agosto de 2013.** Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília, DF: 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em: 9 out.2024.

BRASIL. **Lei Federal nº 12.990, de 29 de agosto de 2012.** Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Brasília, DF: 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm. Acesso em: 17 fev. 2025.

BRASIL. **Lei Federal nº 14.914, de 03 de julho de 2024.** Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Brasília, DF: 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14914.htm. Acesso em: 7 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. **Rede Federal de Educação Profissional, científica e tecnológica.** Brasília, DF: Educação Profissional e tecnológica, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/ept/rede-federal>. Acesso em: 14 out. 2024.

BUGEJA-BLOCH F., FROUILLOU L. *Penser, mesurer et décrire les précarités étudiantes : les apports d'une enquête locale.* **Agora débats/jeunesses**, v. 96, n. 1, p. 67-84, 2024. DOI <https://doi.org/10.3917/agora.096.0067>. Acesso em: 20 fev. 2025.

CABRAL, U. **Mulheres pretas ou pardas gastam mais tempo em tarefas domésticas, participam menos do mercado de trabalho e são mais afetadas pela pobreza.** Brasília, DF: Agência IBGE, 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39358-mulheres-pretas-ou-pardas-gastam-mais-tempo-em-tarefas-domesticas-participam-menos-do-mercado-de-trabalho-e-sao-mais-afetadas-pela-pobreza>. Acesso em: 15 out. 2024.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In: Vários escritos.* Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. p. 171-193.

CARNEIRO, S. Epistemicídio. *In: CARNEIRO, S. Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não-ser como fundamento do ser.* Rio de Janeiro: Zahar, 2023. p. 95-132. *E-book*.

CARNEIRO, S. **Que Brasil é Este?** Sueli Carneiro: de que barro somos feitos para permitir a situação dos negros deste país? 2022. (Entrevista TV Senado). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PTVwGI2ylhA>.

CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2011.

CFESS. **Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. Brasília: CFESS, 2013.

CHAUÍ, M. S. Os trabalhos da memória. *In*: BOSI, E. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979. p. 27-32.

CIAVATTA, M. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. São Paulo: Expressão Popular, 2016. p. 207-246.

CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. **Dicionário da educação profissional em saúde**, v. 2, p. 408-415, 2009.

CORBUCCI, P. R. **Evolução do acesso de jovens à educação superior no Brasil**. Brasília, DF: IPEA, 2014 (Textos para discussão). Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3021/1/TD_1950.pdf. Acesso em: 3 dez. 2024.

CRUZ, E. A. **Solitária**. Companhia das Letras: São Paulo, 2022. *E-book*.

D'ANDREA, T. Contribuições para a definição dos conceitos periferia e sujeitas e sujeitos periféricos. **Revista Novos Estudos**, São Paulo: CEBRAP, v. 39, n. 1, p. 19-36. jan.-abr. 2020.

DAROS, M. A. **#falaestudante!**: um estudo sobre o legado da expansão dos institutos federais aos seus estudantes. São Paulo: EDUC, 2023. *E-book*.

DINIZ, D. Ouvir. *In*: DINIZ, D.; GEBARA, I. **Esperança feminista**. Rosa dos Tempos: Rio de Janeiro, 2022. p.12-18. *E-book*.

DINIZ, R. A. **Territórios, classes e experiências**: as dobraduras do espaço e tempo nas trajetórias de vida. 2021. 323 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

EMICIDA. **Emicida – AmarElo** (álbum completo). *YouTube*, 2019. Disponível em https://www.youtube.com/playlist?list=PL_N6VL1gm0aLlr0HQ6yl2IRXdSfuxMt-s. Acesso em: 19 nov. 2022.

ESTEVEES, T.R. **Educação Profissional e Território**: determinações sócio-históricas presentes no Vale do Paraíba. São Paulo: PUC-SP, 2018. 163 p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

EURICO, M. C. Cuidado na infância: sobre a importância de apreender os impactos do racismo estrutural. *In*: EURICO, M.C. *et.al.* (org.). **Antirracismos e serviço social**. São Paulo: Cortez, 2022. p.78-89.

EURICO, M. C. **Nota técnica sobre o trabalho de assistentes sociais e a coleta do quesito raça/cor/etnia**. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 2022. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/nota-tecnica-raca-cor-2022-nov.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2024.

- EVARISTO, C. A escrituragem e seus subtextos. *In*: DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. (org.). **Escrituragem: a escrita de nós**: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-46.
- EVARISTO, C. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, Fundação Biblioteca Nacional, 2016.
- EVARISTO, C. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.
- EVARISTO, C. Vozes-Mulheres. *In*: **Poemas da recordação e outros movimentos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017. p. 24-25.
- FANON, F. **Os condenados da terra**. Juiz de fora: UFJF, 2010. (Coleção Cultura, v. 2)
- FAUSTINO, D. A “interdição do reconhecimento” em Frantz Fanon: a negação colonial, a dialética hegeliana e a apropriação calibanizada dos cânones ocidentais. **Filosofia Aurora**, [S. l.], v. 33, n. 59, 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/aurora/article/view/28065>. Acesso em: 18 jun. 2022.
- FAUSTINO, D. M.; GONÇALVES, R. A nova pandemia e as velhas relações coloniais, patriarcais e racistas do capitalismo brasileiro. **Lutas Sociais**, [S. l.], v. 24, n. 45, p. 275–289, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/l/article/view/53009>. Acesso em: 20 fev. 2025.
- FAUSTINO, D. **Os condenados pela COVID-19 no Brasil**: uma análise fanoniana das expressões coloniais do genocídio negro no Brasil contemporâneo. Buala, 2020. Disponível em: <https://www.buala.org/pt/cidade/os-condenados-pela-COVID-19-uma-analise-fanoniana-das-expressoes-coloniais-do-genocidio-negro>. Acesso em: 18 jun. 2022.
- FELISBERTO, F. Escrituragem como rota de escrita acadêmica. *In*: DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. (org.). **Escrituragem: a escrita de nós**: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 164-180.
- FELTRAN, G. **Lugares e olhares na produção de saberes**: periferias, conflito e criminalidade violenta na perspectiva etnográfica. *YouTube*, 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=nW_9A4lxEQ4. Acesso em: 20 jun. 2022.
- FERREIRA, V. M. **Apropriação do tempo de trabalho das mulheres nas políticas de saúde e reprodução social**: uma análise de suas tendências. Recife: UFPE, 2020.
- FERRETTI, C. J. *et al.* (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FONTES, V. Capitalismo, crises e conjuntura. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 130, p. 409-425, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/D6NmRJcx4Z98gmSSp4cCwLy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2024.

FRAIPONT, M.; MAES, H. *Précarité étudiante et COVID-19 : catalyseur plus que déclencheur*, **La Revue Nouvelle**, v. 3, n. 3, p. 5-9, 2021.

FRANCISCO, C. R.; MAYORGA, C. Insurgências nas trajetórias em diáspora de universitárias haitianas em Belo Horizonte, Brasil. **Gênero**, Niterói, v. 20, n. 2, p. 57-84, 2020. DOI <https://doi.org/10.22409/rg.v20i2.44569>. Acesso em: 20 nov. 2024.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G. Pandemia, mercantilização da educação e resistências populares. *In: Germinal: marxismo e educação em debate*, v. 13, n. 1, p. 636–652, 2021. DOI <https://doi.org/10.9771/gmed.v13i1.44442>. Acesso em: 20 fev. 2025.

FRIGOTTO, G. Prefácio. *In: MAGALHÃES, L. D. R.; TIRIBA, L. Experiência: o termo ausente? Sobre história, memória, trabalho e educação*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 1-7.

FRIGOTTO, G. **Seminário Educação e Democracia: em defesa da escola pública**. 2017. 1 vídeo (48 min). Publicado pelo canal Núcleo Sindical Curitiba Sul / APP-Sindicato. *YouTube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NERdEP7kyBw>. Acesso em: 20 mai. 2020.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. *In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOMES, N. L. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. *In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. (org.). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 247-275.

GONÇALVES, M. G. M.; BOCK, A. M. B. A dimensão subjetiva dos fenômenos sociais. *In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2009.

GONÇALVES, R. O feminismo marxista de Heleieth Saffioti. **Lutas Sociais**, [S. l.], n. 27, p. 119-131, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/18737>. Acesso em: 31 jan. 2025.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio Janeiro: Zahar, 2020.

GOUVEIA, F. P. S.; ALMEIDA, M. V. B. **Entrevista com Gaudêncio Frigotto**. Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 163-174, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://revistascientificas.ifrj.edu.br/index.php/celte/article/view/1715/pdf>. Acesso em: 25 out. 2024.

GUERRA, Y. A dimensão investigativa no exercício profissional. *In*: CFESS; ABEPSS. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. p. 701-717.

GUERRA, Y. O projeto profissional crítico: estratégia de enfrentamento das condições contemporâneas da prática profissional. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, ano 28, n. 91, p. 5-33, set. 2007.

GUIRALDELLI, R. Perspectiva ontológica e histórias de vida: uma tessitura investigativa. *In*: GUIRALDELLI, R. **Desigualdade de gênero no mundo do trabalho: as trabalhadoras da confecção**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. p.117-146.

HELLER, A. Estrutura da vida cotidiana. *In*: HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 11 ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016. p. 35-68.

HUCHOIT-BOISSIER, P. *Lors de la contre-cérémonie pour l'ouverture des Jeux olympiques de Paris le 25 juillet 2024*. *In*: MILON, E. **Le profil plus diversifié des immigrés en France**. *Libération*. 2024. Disponível em: https://www.liberation.fr/societe/immigration/le-profil-plus-diversifie-des-immigres-en-france-20240830_N4OC4SUKDZEZRCDLVNS3MFGZZM/. Acesso em: 14 out. 2024.

IAMAMOTO, M. V. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

IANNI, O. A construção da categoria. **HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 41e, p. 397-416, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639917>. Acesso em: 15 mar. 2025.

IANNI, O. A metáfora da viagem. *In*: IANNI, O. **Enigmas da modernidade-mundo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 33-64.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE Cidades**. Brasília, DF: 2024. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/jacarei/panorama>. Acesso em: 1 nov. 2024.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil**. Brasília, DF: IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. 2024. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102066_informativo.pdf. Acesso em: 15 fev. 2025.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - 2019 (PNAD)**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - 2022 (PNAD)**. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102002_informativo.pdf. Acesso em: 6 dez. 2024.

IFSP - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Relatório de Gestão do Exercício de 2023**. Brasília, DF: MEC/IFSP, 2024. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1st2hbaKnhAnhJFSL7aylcXpC1slfpuVy/view>. Acesso em: 2 nov. 2024.

IFSP - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Resolução n. 138, de 4 de novembro de 2014**. Aprova o regulamento da Coordenadoria Sociopedagógica. São Paulo, 2014.

IFSP-JCR - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo *Campus* Jacareí. **Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Pedagogia (Reformulação)**. Jacareí, 2023. Disponível em: <https://jcr.ifsp.edu.br/index.php/ensino-superior/licenciatura-em-pedagogia>. Acesso em: 6 dez. 2024.

IFSP-JCR - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo *Campus* Jacareí. **Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Pedagogia**. Jacareí, 2022. Disponível em: <https://jcr.ifsp.edu.br/index.php/ensino-superior/licenciatura-em-pedagogia>. Acesso em: 14 nov. 2022.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2023** (Divulgação dos resultados). Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/a_presentacao_censo_da_educacao_superior_2023.pdf. Acesso em: 7 dez. 2024.

JACAREÍ (SP). **Plano Diretor Jacareí**: caderno de leitura técnica - diagnóstico de Jacareí de 2003 a 2020. Jacareí: Prefeitura, 2021. Disponível em: <https://jacarei.sp.gov.br/docs/caderno-tecnico.pdf>. Acesso em: 31 out. 2024.

JACAREÍ (SP). Prefeitura Municipal de Jacareí. **Muralismo, homenagem e história**. Jacareí, SP: Secretaria de Comunicação e Direitos Humanos, 2023. Disponível em: <https://www.jacarei.sp.gov.br/muronegro/>. Acesso em: 1 nov. 2024.

JACAREÍ (SP). Prefeitura Municipal de Jacareí. **Prefeitura de Jacareí entrega mural e Monumento aos Abolicionistas na Praça da Independência**. Jacareí, SP: Secretaria de Comunicação e Direitos Humanos, 2023. Disponível em: <https://www.jacarei.sp.gov.br/prefeitura-de-jacarei-entrega-mural-e-monumento-aos-abolicionistas-na-praca-da-independencia/>. Acesso em: 4 out. 2024.

JOSÉ, F. Avoante. *In: Álbum Nordestino Lutador*. LBC Gravações, 2006.

KARIMI, H. **Les femmes musulmanes ne sont-elles pas des femmes?** *Marseille: Hors d'atteinte*, 2023.

KHOURY, Y. Narrativas orais na investigação da história oral. **Revista Proj. História**, São Paulo: PUC-SP, n. 22, jun., p. 79-103, 2001.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KOGA, D. Cidades entre territórios de vida e territórios vivido. **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo, n. 72, p. 23-52, nov. 2002.

KOGA, D. Construção de conhecimento em Serviço Social: embates a partir do território de vivência. *In*: ARREGUI, C. C.; KOGA, D. (org.). **Construção de conhecimentos em serviço social**: entre periferias, territorialidades, narrativas, experiências e cartografias. São Paulo: EDUC, 2021. p. 21-42.

KOGA, D. **Medidas de cidades**: entre territórios de vida e territórios vividos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOGA, D.; NAKANO, K. Perspectivas territoriais e regionais para políticas públicas brasileiras. *In*: ABONG NAS CONFERÊNCIAS 2005 – Criança e Adolescente, Assistência Social, 2005, Brasília. **Cadernos...** Brasília: Abong, 2005. p. 68-74.

KOGA, D.; RAMOS, F. Trajetórias de vida: desafios da pesquisa sociourbanística e contribuição para a gestão pública. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 106, p. 335-364, jun. 2011.

KUENZER, A. Z. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível? **Trab. educ. saúde** [online], v. 5, n. 3, p. 491-508, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v5n3/09.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2024.

LORDE, A. A poesia não é um luxo. *In*: LORDE, A. **Irmã outsider**. São Paulo: Autêntica, 2019. *E-book*.

LÖWY, M. “A contrapelo”. A concepção dialética da cultura nas teses de Walter Benjamin (1940). **Lutas Sociais**, [S. l.], n. 25-26, p. 20–28, 2011. DOI 10.23925/lis.v0i25-26.18578. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/lis/article/view/18578>. Acesso em: 12 dez. 2024.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social I**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARIETTE, M. Estudantes: resignar-se ou lutar. **Le Monde Diplomatique Brasil**. ed. 211. 2025. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/estudantes-resignar-se-ou-lutar/>. Acesso em: 25 fev. 2025.

MARTINELLI, M. L. (org.) **O uso de abordagem qualitativa na pesquisa em Serviço Social**. 3. ed. São Paulo: Veras, 1999.

MARTINELLI, M. L. Reflexões sobre o Serviço Social e o Projeto ético-político. **Emancipação**, Ponta Grossa, v. 1, n. 6, p. 9-23, maio 2006.

MARTINS, E. B. C. O rebatimento da questão social no cotidiano escolar e a contribuição do serviço social. *In*: DAVID, C. M., *et al.* (org.). **Desafios contemporâneos da educação** [online]. São Paulo: UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 217-236.

MARTINS, J. S. **A sociabilidade do homem simples**: cotidiano e história na modernidade anômala. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MARTINS, J. S. **A Sociologia como aventura**: memórias. São Paulo: Contexto, 2013.

MARTINS, J. S. **Uma Sociologia da vida cotidiana**: ensaios na perspectiva de Florestan Fernandes, de Wright Mills e de Henri Lefebvre. São Paulo: Contexto, 2021. *E-book*.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MASCARENHAS, L. A. **Formar-se docente crítica(o) libertadora(or)**: um processo permanente de desconstrução e reconstrução. 2022. 51f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de São Paulo, Jacareí, 2022.

MBEMBE, A. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MEC/SETEC. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Portaria nº 146, de 24 de março de 2021**. Define conceitos e estabelece fatores para uso na Plataforma Nilo Peçanha - PNP e para cálculo dos indicadores de gestão das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília, DF: 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-146-de-25-de-marco-de-2021-310597431>. Acesso em: 7 nov. 2024.

MENDES, M. T. Mapeando a produção sobre permanência estudantil: categorias em articulação e estratégias de permanência. **Revista de Estudos Universitários - REU**, Sorocaba, SP, v. 46, n. 2, p. 385–407, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/reu/article/view/4040>. Acesso em: 16 mar. 2025.

NASCIMENTO, M.; RENATO, J. Anima. *In*: **Anima**. São Paulo: EMI-Odeon, 1922. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/milton-nascimento/1409243/>. Acesso em: 14 out. 2024.

NETTO, J. P. A construção do projeto ético-político do Serviço Social. *In*: MOTA, A. E. *et al.* (org.). **Serviço Social e Saúde**: formação e trabalho profissional. São Paulo: Cortez, 2006.

NETTO, J. P. Cinco notas a propósito da questão social. **Temporalis**, Brasília, ano 2, n 3, p. 41-49, jan./jun. 2001.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. Trabalho, Sociedade e Valor. *In*: NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia Política**: uma introdução crítica. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Biblioteca Básica de Serviço Social; v.1). cap. 1, p. 29-53.

NEVES, F. Linguagem poética: brinquedos, desafio e ética. **Expressão**, ano 13, n.1, p. 50-53, 2024. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.unibrazil.com.br/index.php/revistaexpressao/article/view/6951>. Acesso em: 25 nov. 2024.

NORONHA, D. P.; FERREIRA, S. M. S. P. Revisões de literatura. *In*: CAMPELLO, B. S.; CONDÓN, B. V.; KREMEER, J. M. (org.). **Fontes de informações para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

OLIVEIRA, D. **Racismo estrutural**: uma perspectiva histórico-crítica. São Paulo: Dandara, 2021.

OLIVEIRA, L. S. de. **Narrativas do percurso formativo**: tecendo relações entre a educação popular, a educação do campo e a docência. 2022. 58f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de São Paulo, Jacareí, 2022.

OLIVEIRA, R. N.; BENITEZ MARTINS, C. Diálogos feministas a partir da Teoria da Reprodução Social: por uma concepção unitária de classe, gênero, raça e sexualidade. **Germinal**: marxismo e educação em debate, [S. l.], v. 15, n. 3, p. 50–74, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/57580>. Acesso em: 8 fev. 2025.

OS PARALAMAS DO SUCESSO. Alagados. [Composição: Herbert Vianna, Bi Ribeiro e João Barone]. *In*: **SELVAGEM?** São Paulo: EMI-Odeon, 1986. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/os-paralamas-do-sucesso/47924/>. Acesso em: 14 out. 2024.

PENIN, S. Escola e cotidiano: algumas questões teóricas. *In*: PENIN, S. **Cotidiano e escola**: a obra em construção (o poder das práticas cotidianas na transformação da escola). 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Primeira parte. p. 35-59.

PEREIRA, S. R. D. **Superando obstáculos**: memórias de uma trajetória acadêmica. 2022. 22f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Jacareí, 2022.

PETRONE, T. **(Re)nascido em tempos de pandemia** [recurso eletrônico]: uma carta à Moana Mayalú. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA (Ano Base 2023). Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/npn>. Acesso em: 8 nov. 2024.

PORTELLI, A. A pesquisa como experimento de igualdade. **Proj. História**. São Paulo, n. 14, 1997.

PRADO, A. **Poesia reunida**. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2023.

RIBEIRO, E. M.; SANCHES, T. **Ailton Krenak**: 'Não temos de fazer crítica decolonial, e sim, contracolonial'. Belo Horizonte: UFMG, 2024. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/ailton-krenak-nao-temos-de-fazer-critica-decolonial-e-sim-contracolonial>. Acesso em: 10 jan. 2025.

RIOS, F. **Entenda a originalidade da obra de Lélia Gonzalez, expoente do feminismo negro**, 2020. *Spotify*. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/6ZTHwc80mRZdPjgJ13Pbng?si=PiaPFo92QGuzWHpa8hYD0A>. Acesso em: 3 fev. 2025.

ROCHA, R. **Racismo**. Série Assistente Social no combate ao preconceito. Caderno 3. Brasília: CFESS, 2016.

RODNEY, W. A Europa e as raízes de subdesenvolvimento africano. *In: Como a Europa subdesenvolveu a África*. Lisboa: Sera Nova, 1975. p. 133-145.

ROSA, E. T. S. História e memória do Serviço Social: pesquisa de trajetórias profissionais por meio da metodologia de História Oral. *In: MARTINELLI, M. L. et al. A história oral na pesquisa em serviço social: da palavra ao texto*. São Paulo: Cortez, 2019. p. 121-146.

SAFFIOTI, H. **Gênero, patriarcado, violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, Fundação Perseu Abramo, 2015.

SAMPAIO, A. G. A. **Abolicionismo**: a abolição em Jacareí. 2. ed. São Paulo: Camila Marques, 2023.

SANTANA, V. dos S. **Memórias de uma vida acadêmica**: os caminhos para a profissionalização em Pedagogia. 2021. 17f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Jacareí, 2021.

SANTOS, A. B. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

SANTOS, A. F.; FERREIRA, C. C. O. Contribuições da teoria da reprodução social para a compreensão das condições de vida e trabalho das mulheres sob o modo de produção capitalista: aportes ao serviço social. **Revista Emancipa**: o cotidiano em Debate, São Paulo: CRESS-SP, n. 7, 2022. Disponível em: https://cress-sp.org.br/wp-content/uploads/2016/05/Emancipa-2022-_Visualiza%C3%A7%C3%A3o-4.pdf. Acesso em: 8 fev. 2025.

SANTOS, D. B. R. **Para além das cotas**: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2009.

SANTOS, M. O Dinheiro e o Território. **GEOgraphia**, v. 1, n. 1, p. 7-13, 9 set. 2009. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13360>. Acesso em: 5 mar. 2025.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In: FERRETTI, C. J. et al. (org.). Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na Pandemia: a falácia do “ensino” remoto. *In: Revista Universidade e Sociedade*, n. 67, ano XXXI, jan./2021. p.36-49.

SEADE – Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados. **SEADE CENSO 2022**. São Paulo, SFP/SP, 2022. Disponível em: <https://censo2022.seade.gov.br/>. Acesso em: 22 out. 2024. out. 2024.

SECOM TCU – Secretaria de Comunicação do Tribunal de Contas da União. **Auditoria analisa evasão escolar em instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, DF: TCU, 2024. Disponível em: <https://portal.tcu.gov.br/imprensa/noticias/auditoria-analisa-evasao-escolar-em-instituicoes-da-rede-federal-de-educacao-profissional-cientifica-e-tecnologica.htm#:~:text=A%20evas%C3%A3o%20na%20Rede%20Federal,ao%20PIano%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o> . Acesso em: 29 out. 2024.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SIMÕES, F. **A soma de todos os afetos**. São Paulo: Faro Editorial, 2024.

SOUZA, C. L. S de. A indissociabilidade entre racismo e superexploração da força de trabalho no capitalismo dependente. **Serviço Social & Sociedade**, n. 146. São Paulo: Cortez, maio/set. 2023, p. 16-35. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/4XC6y7XCQj3L8RVFrSvGFGD/?format=pdf>. Acesso em: 6 dez. 2024.

SOUZA, J. A. de. **Memorial de formação**: pedagogia como uma ciência da educação, uma análise a partir da teoria da reprodução e da psicologia escolar crítica. 2023. 35f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Jacareí, 2023.

THIOLLENT, M. **Crítica metodológica, investigação social e a enquete operária**. São Paulo: Polis, 1981.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

TITÃS. "Comida". In: Álbum **Jesus Não Tem Dentes no País dos Banguelas**. Rio de Janeiro: Warner Music Brasil, 1987.

TOLEDO, A. F. Alguns apontamentos sobre a categoria classes e grupos subalternos de Antonio Gramsci. In: YAZBEK, M. C. **Classes subalternas e assistência social**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2016. (Posfácio).

VAZ, L. S. **Cotas raciais**. São Paulo: Jandaíra, 2022. (Feminismos Plurais/ coordenação de Djamilya Ribeiro). *E-book*.

VELHO, G. Observando o Familiar. In: Nunes, E. de O. **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978, p. 121-132.

VERGÈS, F. **Um feminismo decolonial**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

XAVIER, G. **Você pode substituir mulheres negras como objeto de estudo por mulheres negras contando sua própria história**. Rio de Janeiro: Malê, 2019.

APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA

Título do projeto de pesquisa:

TRAJETÓRIAS DE VIDA EM BUSCA DO ACESSO E DA PERMANÊNCIA ESCOLAR: determinações entre classe, raça e gênero no cotidiano da educação profissional e tecnológica no IFSP *Campus Jacareí*

1. Para iniciarmos a conversa, eu gostaria que você se apresentasse.
2. Como foi sua infância em relação à escola?
3. Como foi sua trajetória na adolescência antes do ingresso no Instituto Federal?
4. Conte-me sobre a trajetória escolar da sua família, em especial dos seus pais.
5. Como é/foi estudar no IF? (trajetória/acesso/permanência)
6. Conte-me sobre sua relação com o mundo do trabalho.
7. Conte-me sobre a trajetória dos seus pais no mundo do trabalho.
8. Quais são suas projeções para o futuro?

APÊNDICE B - MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ESTUDANTES ADULTAS)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ESTUDANTES ADULTAS)

Gostaríamos de convidar você para participar da pesquisa “*Trajetórias de vida em busca do acesso e da permanência escolar: determinações entre classe, raça e gênero no cotidiano da educação profissional e tecnológica no IFSP Campus Jacareí*”, realizada pela assistente social e pesquisadora Thaís Ribeiro Esteves, estudante de doutorado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), sob responsabilidade da professora Dr^a Carola Carbajal Arregui.

Esta pesquisa pretende compreender as condições de acesso e permanência escolar, a partir do estudo das trajetórias de vida de estudantes da educação profissional e tecnológica, considerando aspectos relativos a classe, raça e gênero, buscando compreender de que modo essas trajetórias incidem nas trajetórias escolares.

Caso você aceite o convite, sua participação se dará por meio da concessão de entrevistas, com uma duração máxima de 1 hora e meia, que serão realizadas de forma presencial e agendadas em função da sua disponibilidade. As entrevistas serão gravadas e depois transcritas para a análise. Os materiais coletados serão mantidos sob nossa guarda por um período mínimo de cinco anos após o término da pesquisa, sendo posteriormente descartado, a partir da destruição dos documentos, conforme preconiza a Resolução CNS 466/2012; Art. 28.IV CNS 510/2016. Em nenhum momento você será identificada, como também não terá nenhum ônus e nem ganho financeiro para participar dessa pesquisa.

Os riscos às participantes serão mínimos e se relacionam a possíveis desconfortos ao relatarem suas narrativas, que serão respeitados tanto no momento das entrevistas como na análise do estudo. Iremos garantir os princípios da ética na pesquisa estipulados pela Resolução CNS 466/12.

A sua participação na pesquisa beneficiará a análise sobre o acesso e a permanência escolar no contexto da realidade do IFSP *Campus* Jacareí, visando contribuir para o aprimoramento da política social de educação profissional e tecnológica. Após a realização da pesquisa serão promovidos encontros e espaços

de reflexão e discussão dos resultados junto aos estudantes, gestores e profissionais do serviço social do IFSP. Além disso, os resultados da pesquisa estarão contidos na tese de doutorado da pesquisadora, cujo acesso será livre.

O presente termo visa assegurar os seguintes direitos: a) esclarecimento antes e durante o curso da pesquisa, sobre todos os procedimentos empregados em sua realização; b) liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma; c) manutenção do sigilo e da privacidade durante todas as fases da pesquisa; d) ressarcimento de despesas, quando necessário, devido ao deslocamento para participação na pesquisa, que será realizado por meio do custeio em dinheiro referente ao valor do deslocamento em transporte público; e) direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa à participante da pesquisa, quando o não cumprimento do direito ao sigilo e do respeito aos direitos de privacidade, à não-discriminação e à participação consentida na pesquisa. Nesse contexto, o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo à participante, pelo tempo que for necessário.

Você receberá uma via deste termo em que constará o telefone da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas, a qualquer momento, sobre o projeto e sua participação. Você também pode entrar em contato com o Comitê de Ética da PUC-SP através do Tel.: (11) 3670-8466 e/ou e-mail: cometica@pucsp.br.

DECLARAÇÃO DA PARTICIPANTE:

Eu, _____ declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Nome da participante:

Assinatura da participante:

Assinatura da pesquisadora:

Local e data:

APÊNDICE C - MODELO DO TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ESTUDANTES ADOLESCENTES)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ESTUDANTES ADOLESCENTES)

Gostaríamos de convidar você para participar da pesquisa “*Trajetórias de vida em busca do acesso e da permanência escolar: determinações entre classe, raça e gênero no cotidiano da educação profissional e tecnológica no IFSP Campus Jacareí*”, realizada pela assistente social e pesquisadora Thaís Ribeiro Esteves, estudante de doutorado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), sob responsabilidade da professora Dr^a Carola Carbajal Arregui.

Esta pesquisa pretende compreender as condições de acesso e permanência escolar, a partir do estudo das trajetórias de vida de estudantes da educação profissional e tecnológica, considerando aspectos relativos a classe, raça e gênero, buscando compreender de que modo essas trajetórias incidem nas trajetórias escolares.

Como será a sua participação?

Caso você aceite o convite, sua participação se dará por meio da concessão de entrevistas, com uma duração máxima de 1 hora e meia, que serão realizadas de forma presencial e agendadas em função da sua disponibilidade. Seus pais ou responsáveis permitiram que você participe. Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu não participar, e se desistir, não terá nenhum problema. As entrevistas serão gravadas e depois transcritas para a análise. Os materiais coletados serão mantidos sob nossa guarda por um período mínimo de cinco anos após o término da pesquisa, sendo posteriormente descartados, a partir da destruição dos documentos, conforme preconiza a Resolução CNS 466/2012; Art. 28.IV CNS 510/2016. Em nenhum momento você será identificada, como também não terá nenhum ônus e nem ganho financeiro para participar dessa pesquisa.

As pessoas saberão o que você falou ou fez?

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, sem ser seus pais ou responsáveis. Não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der, garantindo o sigilo da entrevista.

O que é sigilo e confidencialidade?

É não dizer seu nome, nem identificar o que você falou e/ou fez. Suas informações serão organizadas de forma que ninguém identifique você, sua família e/ou amigos.

Eu posso ser prejudicada ao participar deste processo da pesquisa?

Os riscos às participantes serão mínimos e se relacionam a possíveis desconfortos ao relatarem suas narrativas, que serão respeitados tanto no momento das entrevistas como na análise do estudo. Além de garantir os princípios da ética na pesquisa estipulados pela Resolução CNS 466/12, a pesquisa atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA, de zelar pela dignidade de adolescentes, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

O presente termo visa assegurar os seguintes direitos:

- a) esclarecimento antes e durante o curso da pesquisa, sobre todos os procedimentos empregados em sua realização;
- b) liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma;
- c) manutenção do sigilo e da privacidade durante todas as fases da pesquisa;
- d) ressarcimento de despesas, quando necessário, devido ao deslocamento para participação na pesquisa, que será realizado por meio do custeio em dinheiro referente ao valor do deslocamento em transporte público;
- e) direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa à participante da pesquisa, quando o não cumprimento do direito ao sigilo e do respeito aos direitos de privacidade, à não-discriminação e à participação consentida na pesquisa. Nesse contexto, o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo à participante, pelo tempo que for necessário.

Qual a importância da sua participação?

A sua participação na pesquisa beneficiará a análise sobre o acesso e a permanência escolar no contexto da realidade do IFSP *Campus* Jacareí, visando contribuir para o aprimoramento da política social de educação profissional e tecnológica.

Eu posso saber os resultados desta pesquisa?

Após a realização da pesquisa serão promovidos encontros e espaços de reflexão e discussão dos resultados junto aos estudantes, gestores e profissionais do serviço social do IFSP. Além disso, os resultados da pesquisa estarão contidos na tese de doutorado da pesquisadora, cujo acesso será livre.

Se eu tiver dúvidas ou quiser informar sobre o que aconteceu durante o processo da pesquisa, o que posso fazer?

Você receberá uma via deste termo em que constará o telefone da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas, a qualquer momento, sobre o projeto e sua participação. Você também pode entrar em contato com o Comitê de Ética da PUC-SP através do Tel.: (11) 3670-8466 e/ou e-mail: cometica@pucsp.br.

DECLARAÇÃO DA PARTICIPANTE ADOLESCENTE:

Eu, _____ declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Nome da participante:

Assinatura da participante:

Nome do/da responsável:

Assinatura da pesquisadora:

Local e data:

APÊNDICE D- MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PAIS/RESPONSÁVEIS DE ADOLESCENTES)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PAIS/RESPONSÁVEIS DE ADOLESCENTES)

Convidamos sua filha para participar da pesquisa “*Trajetórias de vida em busca do acesso e da permanência escolar: determinações entre classe, raça e gênero no cotidiano da educação profissional e tecnológica no IFSP Campus Jacareí*”, realizada pela assistente social e pesquisadora Thaís Ribeiro Esteves, estudante de doutorado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), sob responsabilidade da professora Dr^a Carola Carbajal Arregui.

Esta pesquisa pretende compreender as condições de acesso e permanência escolar, a partir do estudo das trajetórias de vida de estudantes da educação profissional e tecnológica, considerando aspectos relativos a classe, raça e gênero, buscando compreender de que modo essas trajetórias incidem nas trajetórias escolares.

Caso o convite seja aceito, a participação se dará por meio da concessão de entrevistas, com uma duração máxima de 1 hora e meia, que serão realizadas de forma presencial e agendadas em função da disponibilidade da estudante. As entrevistas serão gravadas e depois transcritas para a análise. Os materiais coletados serão mantidos sob nossa guarda por um período mínimo de cinco anos após o término da pesquisa, sendo posteriormente descartados, a partir da destruição dos documentos, conforme preconiza a Resolução CNS 466/2012; Art. 28.IV CNS 510/2016. Em nenhum momento a participante será identificada, como também não terá nenhum ônus e nem ganho financeiro para participar dessa pesquisa.

Os riscos às participantes serão mínimos e se relacionam a possíveis desconfortos ao relatarem suas narrativas, que serão respeitados tanto no momento das entrevistas como na análise do estudo. Além de garantir os princípios da ética na pesquisa estipulados pela Resolução CNS 466/12, a pesquisa atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA, de zelar pela dignidade de adolescentes, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

A participação na pesquisa beneficiará a análise sobre o acesso e a permanência escolar no contexto da realidade do IFSP *Campus* Jacareí, visando contribuir para o aprimoramento da política social de educação profissional e tecnológica. Após a realização da pesquisa serão promovidos encontros e espaços de reflexão e discussão dos resultados junto aos estudantes, gestores e profissionais do serviço social. Além disso, os resultados da pesquisa estarão contidos na tese de doutorado da pesquisadora, cujo acesso será livre.

O presente termo visa assegurar os seguintes direitos: a) esclarecimento antes e durante o curso da pesquisa, sobre todos os procedimentos empregados em sua realização; b) liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma; c) manutenção do sigilo e da privacidade durante todas as fases da pesquisa; d) ressarcimento de despesas, quando necessário, devido ao deslocamento para participação na pesquisa, que será realizado por meio do custeio em dinheiro referente ao valor do deslocamento em transporte público; e) direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa à participante da pesquisa, quando o não cumprimento do direito ao sigilo e do respeito aos direitos de privacidade, à não-discriminação e à participação consentida na pesquisa. Nesse contexto, o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo à participante, pelo tempo que for necessário.

Você receberá uma via deste termo em que constará o telefone da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas, a qualquer momento, sobre o projeto e sua participação. Você também pode entrar em contato com o Comitê de Ética da PUC-SP através do Tel.: (11) 3670-8466 e/ou e-mail: cometica@pucsp.br.

DECLARAÇÃO DO/DA RESPONSÁVEL PELA ADOLESCENTE:

Eu, _____ declaro que concordo com a participação da minha filha na pesquisa. Recebi uma cópia deste termo e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Nome do/da responsável:

Assinatura do/da responsável:

Nome da participante:

Assinatura da pesquisadora:

Local e data:

**APÊNDICE E- MEMORIAIS DE FORMAÇÃO PUBLICADOS NO SITE
INSTITUCIONAL DO IFSP-JCR (2021-2023)**

Qtde.	Autoria	Título do trabalho	Orientador(a)	Ano
1	Alessandra Luciene Barbosa	Letramento e alfabetização no contexto das práticas pedagógicas do docente alfabetizador	Prof. Dr. Wagner Eduardo Rodrigues Belo	2022
2	Amanda Marques Ribeiro	Memorial de formação: (re)significando a trajetória	Prof. Dr. Luciano Nunes Sanchez Cores Prof.ª Dra. Edgleide de Oliveira Clemente da Silva	2022
3	Evelise Aparecida Leite Sant'anna Ramos	Jogos pedagógicos: um método alternativo para a alfabetização de alunos com necessidades educacionais específicas	Prof. Dr. Wagner Eduardo Rodrigues Belo	2022
4	Francimara de Barros Marques Silva	A dificuldade com a escrita e com a leitura acadêmica	Prof. Dr. Wagner Eduardo Rodrigues Belo	2022
5	Francilene Mariana de Miranda	Memorial de formação: uma jornada de conhecimentos	Prof. Dr. Luciano Nunes Sanchez Cores Prof.ª Dra. Edgleide de Oliveira Clemente da Silva	2021
6	Gabrielly de Abreu Rodrigues	Memorial de formação	Prof. Dr. Luciano Nunes Sanchez Cores Prof.ª Dra. Edgleide de Oliveira Clemente da Silva	2021
7	Giovanna Ataria Campos Santos	Recursos audiovisuais para além da voz e dos escritos docentes	Prof. Dr. Luciano Nunes Sanchez Cores Prof.ª Dra. Edgleide de Oliveira Clemente da Silva	2021
8	Giulia Alvez Vaz Melo	Ressignificando memórias através do afeto	Prof. Dr. Luciano Nunes Sanchez Cores Prof.ª Dra. Edgleide de Oliveira Clemente da Silva	2021
9	Helen Cristini Barbosa de Morais	Chamada pela pedagogia - a escuta como prática, para estar em relação com as crianças	Prof.ª Me. Emily Aline Maiolino	2022
10	Jennifer dos Santos Nascimento	Na infância, uma leitora; na vida adulta, professora: a relevância do hábito de leitura desde a tenra idade	Prof. Me. Héctor Luis Baz Reyes	2022

11	Jenyffer Andrielly de Souza	Memorial de formação: pedagogia como uma ciência da educação, uma análise a partir da teoria da reprodução e da psicologia escolar crítica	Prof. Dr. Luciano Nunes Sanchez Cores	2023
12	Laís Almeida Mascarenhas	Formar-se docente crítica(o) libertadora(or): um processo permanente de desconstrução e reconstrução	Prof. Dr. Daniel Teixeira Maldonado	2022
13	Larissa Oliveira Baccaro	Reflexões acerca do método montessoriano no curso de Pedagogia	Prof. Dr. Daniel Teixeira Maldonado	2022
14	Luana Soares de Oliveira	Narrativas do percurso formativo: tecendo relações entre a educação popular, a educação do campo e a docência	Prof. Me. Jonas Nogueira Junior	2022
15	Mariana Alves da Silva	Leitura no ensino superior: o processo de maturação leitora ao olhar de uma estudante de Pedagogia	Prof. Dr. Wagner Eduardo Rodrigues Belo	2022
16	Natália Sales Oliveira	Memórias das dificuldades de aprendizagem	Prof. Dr. Luciano Nunes Sanchez Cores Prof.ª Dra. Edgleide de Oliveira Clemente da Silva	2021
17	Rebeca Iacomini de Campos	Memorial de formação: da infância à pedagogia	Prof. Dr. Luciano Nunes Sanchez Cores	2022
18	Roger Ferreira Leite Silva	Vozes da educação: a influência dos discursos sobre o que é educação na formação do professor	Prof. Me. Héctor Luis Baz Reyes	2022
19	Sonia Regina Damiski Pereira	Superando obstáculos: memórias de uma trajetória acadêmica	Prof. Dr. Luciano Nunes Sanchez Cores Prof.ª Dra. Edgleide de Oliveira Clemente da Silva	2022
20	Valmira dos Santos Santana	Memórias de uma vida acadêmica: os caminhos para a profissionalização em Pedagogia	Prof. Dr. Luciano Nunes Sanchez Cores Prof.ª Dra. Edgleide de Oliveira Clemente da Silva	2021

Fonte: Elaboração própria (2024)

APÊNDICE F- LEVANTAMENTO EXPLORATÓRIO: EDUCAÇÃO E TRABALHO SOB A PERSPECTIVA DAS DETERMINAÇÕES DE CLASSE, RAÇA E GÊNERO/SEXO NA FRANÇA (ANO DE REFERÊNCIA 2019-2023).

Fonte de informação: CÉREQ - Centre d'études et de recherches sur les qualifications

Établissement public, le Céreq a pour mission de mieux connaître et comprendre les liens entre formation, travail et emploi. Depuis sa création en 1971, il construit des dispositifs d'enquêtes statistiques originaux ; conduit des études et des travaux de recherche ; et contribue dans son champ à l'évaluation des politiques publiques.

Site: <https://www.cereq.fr/>

Série: CÉREQ – BREF (Bulletin de Recherches Emploi Formation)

Nome do documento	Ano	Resumo	Número
<i>Et les femmes devinrent plus diplômées que les hommes...</i>	2019	<i>En deux décennies, la place des jeunes femmes sur le marché du travail s'est améliorée : plus diplômées, davantage en emploi, elles bénéficient aussi d'un début de rattrapage salarial, et accèdent à des métiers et des filières plus proches de ceux des hommes. Mais ce rapprochement est en partie alimenté par la dégradation de la situation des hommes. Et malgré tout, des inégalités persistent, notamment dans l'accès au statut de cadre.</i>	373
<i>Femmes managers en début de carrière : une légitimité à conquérir</i>	2019	<i>Désormais plus diplômées que les hommes, les jeunes femmes ont rattrapé leur retard dans l'accès aux postes de cadres en début de carrière. Cependant, les fonctions de management restent inégalement réparties entre les sexes. Une inégalité qui s'exerce dans les critères de sélection, le secteur d'activité, le salaire et le degré de responsabilités, soulignant ainsi la persistance de stéréotypes de genre aux niveaux les plus élevés de la hiérarchie professionnelle.</i>	385
<i>Que deviennent les jeunes des quartiers prioritaires de la ville après leur bac ?</i>	2020	<i>Les lycéens des quartiers prioritaires font face à des difficultés spécifiques pour décrocher le bac et poursuivre des études supérieures. Au-delà des effets liés à leurs appartenances sociales, le fait de résider en quartier prioritaire a-t-il un impact propre sur leur parcours post-bac et leur insertion professionnelle ? Une collaboration entre le Céreq et l'Agence nationale de la cohésion des territoires permet d'éclairer les trajectoires de formation et d'emploi des jeunes qui, sortis en 2013 du système éducatif, résidaient en quartier prioritaire au moment du bac.</i>	391

Nome do documento	Ano	Resumo	Número
<i>Quand l'offre de formation de l'Éducation nationale s'adapte aux besoins des territoires</i>	2020	<i>La question de l'adaptation locale des diplômés aux besoins en compétences des entreprises est au cœur des préoccupations des pouvoirs publics. Il existe du côté du ministère de l'Éducation nationale deux formes spécifiques d'adaptation locale de l'offre de formation : les formations complémentaires d'initiatives locales (FCIL) et, plus récemment, la « coloration » des diplômés, selon les termes des acteurs territoriaux du système éducatif. Une étude du Céreq apporte un éclairage sur ces deux modalités, encore peu développées et trop souvent méconnues du grand public.</i>	393
<i>Des territoires plus favorables aux débuts de carrière</i>	2021	<i>La transformation des territoires, du fait de la démographie, des évolutions des secteurs d'activité et de la métropolisation, a profondément modifié la géographie de l'insertion ces dernières années. Ainsi, certaines zones présentent des particularités qui favorisent les débuts de carrières, notamment sur le plan de la rémunération. Introduire le territoire comme dimension d'analyse permet de questionner les interactions qui se jouent entre espaces de résidence et débuts de carrière, au-delà des caractéristiques intrinsèques des jeunes, et de pointer des zones d'emploi plus ou moins favorables.</i>	415
<i>Crise sanitaire et formation professionnelle : le temps libéré ne suffit pas pour se former</i>	2022	<i>Pendant la crise sanitaire, la formation professionnelle a été mise en avant comme un élément central de la reprise économique et de la sécurisation des parcours. Comment le contexte marqué par le chômage partiel, les incitations des pouvoirs publics à former les salariés, l'accroissement de l'offre de formation à distance et le déploiement massif du télétravail s'est-il répercuté sur la formation des salariés ? Les premiers résultats de l'enquête Impact réalisée par le Céreq au printemps 2021 identifient les principaux leviers et obstacles de l'accès à la formation durant cette période.</i>	420
<i>La crise sanitaire suffit-elle à expliquer les souhaits de réorientation des jeunes ?</i>	2022	<i>Trois ans après leur entrée dans la vie active, les jeunes de la Génération 2017 ont vu leurs débuts professionnels bousculés par le confinement. Interrogés quelques mois après, un tiers d'entre eux déclarent que la crise les a conduits à repenser leur projet professionnel. Est-elle vraiment un facteur déterminant de ce désir de réorientation ? En quoi le confinement a-t-il modifié la situation et les conditions d'emploi de ces jeunes, dans quelle mesure ont-ils été affectés par le chômage partiel et les arrêts d'activité ? L'enquête Génération apporte les premiers éléments de réponse.</i>	424
<i>Sortants du supérieur: le niveau de diplôme ne résume pas les trajectoires d'insertion</i>	2022	<i>Le début de carrière des jeunes sortis de l'enseignement supérieur en 2017 ne déroge pas à la règle : il est d'autant plus favorable que leur niveau d'études est élevé. Il varie néanmoins selon la spécificité de chaque diplôme, celle de la formation suivie et les caractéristiques des publics concernés. Pour la Génération 2017, les débuts dans la vie active se heurtent également au premier confinement, dont les effets varient alors davantage en fonction des segments d'emploi que du niveau de diplôme.</i>	426

Nome do documento	Ano	Resumo	Número
<i>L'Index de l'égalité professionnelle : utile mais imparfait</i>	2022	<i>Mis en place à partir de 2019, l'Index de l'égalité professionnelle oblige désormais toutes les entreprises de plus de 50 salariés à calculer et publier leur note en matière d'écart de rémunérations entre hommes et femmes. S'il semble permettre davantage de transparence salariale, sa mise en oeuvre dans les entreprises révèle une réalité plus contrastée. Une enquête réalisée un an après la publication des premiers résultats permet d'en pointer les avancées et les limites.</i>	428
<i>L'accès à l'emploi des immigrés et enfants d'immigrés de la Génération 2017</i>	2023	<i>Que nous disent les trois premières années de vie active des jeunes immigrés et descendants d'immigrés sortis du système éducatif en 2017 ? Leurs situations ont-elles évolué par rapport à celles de leurs aînés sortis en 2004 ? L'enquête 2020 sur la Génération 2017 permet de répondre à ce type de questions. S'intéressant plus particulièrement aux personnes ayant des liens migratoires avec l'Afrique et l'Europe du Sud, cette étude permet de documenter les situations actuelles de ces jeunes sur le marché du travail et leur évolution sur un peu plus d'une décennie.</i>	434
<i>Inégalités de genre en début de vie active, un bilan décourageant</i>	2023	<i>Alors que les jeunes femmes sont toujours plus diplômées que les hommes, les inégalités entre les sexes sur le marché du travail ne se réduisent pas. De l'accès à l'emploi aux niveaux de salaires, ce Céreq Bref dresse un état des lieux de la situation des jeunes de la Génération 2017 après trois ans de vie active, comparée à celle de la Génération 2010. Si les conjonctures sont différentes, plafond de verre et plancher collant ne semblent pas prêts de vaciller.</i>	442
<i>Aide à domicile : concilier l'autonomie et l'engagement dans un collectif</i>	2023	<i>Métier quasi exclusivement féminin, peu considéré et mal rémunéré, l'aide à domicile concentre nombre de caractéristiques des emplois dits «peu qualifiés», dont une forte pénibilité physique et psychologique. Le plus souvent seules dans l'exercice de leur travail, les intervenantes ne sont pas pour autant autonomes dans la définition de leur planning. Une enquête réalisée par le Céreq dans le cadre de l'ANR Squapin se penche sur la capacité des structures associatives du secteur à redonner des marges de manoeuvre à leurs salariées, et à concilier leur autonomie avec l'intégration dans un collectif de travail.</i>	445
<i>Intégrer l'accompagnement social à la formation : retours sur un dispositif régional</i>	2024	<i>Pour les personnes dites «éloignées de l'emploi», l'entrée dans un dispositif d'insertion et de formation se double souvent d'un accompagnement social, visant à résoudre leurs difficultés liées aux conditions de vie. Un dispositif régional a permis d'expérimenter l'intégration de ce volet social par les organismes de formation. L'accompagnement devient ainsi multidimensionnel et individualisé, dans le but de minimiser ruptures et «coutures» propices aux abandons. Ce Céreq Bref présente une évaluation qualitative de ce dispositif, qui éclaire la mise en oeuvre et la réception, mais aussi les facteurs de réussite ou d'échec d'un tel accompagnement.</i>	449

Série: CÉREQ - Échanges

Nome do documento	Ano	Sumário/Seleção de capítulos	Número / Obs.:
<i>De plus en plus de selection dans un enseignement supérieur en segmentation</i>	2023	<ul style="list-style-type: none"> - Sélection à l'entrée à l'université : quels effets sur la réussite dans les antennes ? - La sélection à l'entrée des STS au centre des nouveaux parcours des bacheliers professionnels - Choisir ses études dans un contexte de réformes, expériences d'une « socialisation à l'individualisation » des bacheliers 2021 	n°20 Groupe de travail sur l'enseignement supérieur
<i>Les expériences étudiantes professionnalisantes: diversité et effets sur les parcours</i>	2023	<ul style="list-style-type: none"> - Accès au statut d'indépendant des sortants de l'enseignement supérieur : déterminants, parcours et conditions d'emploi 	n°22 Groupe de travail sur l'enseignement supérieur
<i>Territoires et parcours – De nouvelles trajectoires d'emploi et de formation à l'épreuve des territoires ?</i>	2023	<p>Première partie. Le territoire marque les trajectoires individuelles</p> <ul style="list-style-type: none"> - Des filles qui ne « bougent pas ». <p>La production scolaire de l'attachement territorial</p> <ul style="list-style-type: none"> - Parcours d'insertion des jeunes des quartiers défavorisés - Inégalités territoriales dans l'accès à l'alternance : le cas des jeunes des QPV 	n°19 XXVIIIèmes journées du longitudinal
<i>Les femmes dans l'enseignement supérieur : une (r)évolution inachevée</i>	2023	<ul style="list-style-type: none"> - Introduction. La place des femmes dans l'enseignement supérieur en France : évolutions et permanences - Les parcours des bachelier.es 2014 dans l'enseignement supérieur : l'empreinte du genre et les spécificités de l'orientation vers les sciences - Parcours de femmes en reprise d'études à l'université : quand les sphères privée et professionnelle se mêlent à la formation 	n°21 Groupe de travail sur l'enseignement supérieur

Série: CÉREQ – Working Paper

Nome do documento	Ano	Resumo	Número
<i>Insertion professionnelle des descendants d'immigrés avant et après la crise de 2008 : evolution des inégalités</i>	2023	<i>Cet article compare l'insertion professionnelle des descendants d'immigrés à celle de la population majoritaire en s'intéressant à l'évolution des inégalités d'insertion, avant et après la crise de 2008. Pour cela, les autrices ont exploité les enquêtes du Céreq, Génération 1998 et Génération 2010 à 3 et 7 ans, analysé des indicateurs de statut d'emploi et d'expérience du chômage</i>	20

Nome do documento	Ano	Resumo	Número
		<p><i>et reconstitué les trajectoires les sept premières années après la sortie de formation initiale, en tenant compte du statut d'emploi, du type d'emploi et du niveau de salaire. Les résultats montrent qu'il y a eu une aggravation des inégalités de trajectoires : les descendants d'immigrés maghrébins et d'autres pays d'Afrique de la cohorte de sortants 2010 ont, à diplôme, origine sociale et autres caractéristiques sociodémographiques similaires un risque accru par rapport à la cohorte de sortants 1998 de faire l'expérience d'un chômage de plus 6 mois et d'avoir une trajectoire discontinue alternant des périodes de chômage, d'emploi (très) précaire, d'inactivité ou encore de formation/reprise d'études. Avec un taux de chômage particulièrement élevé, les jeunes les moins diplômés appartenant aux minorités visibles ont eu finalement beaucoup de difficultés à rattraper la population majoritaire durant les sept premières années de leur insertion et ont subi davantage les effets de la crise de 2008.</i></p>	
<p><i>Trajectoires d'insertion professionnelle des descendants d'immigrés et expériences de discrimination</i></p>	<p>2023</p>	<p><i>Les trajectoires d'insertion professionnelle des jeunes descendants d'immigrés sont analysées selon leur origine, en comparaison de la population majoritaire. À partir des données longitudinales sur les trois premières années de vie active, émergent des trajectoires types d'insertion dans lesquelles les groupes d'origine sont inégalement répartis. Ces trajectoires diffèrent aussi selon le sexe, les caractéristiques sociodémographiques et surtout le niveau de diplôme – et les parcours de formation – : elles définissent des profils de jeunes et un cumul de facteurs qui favorisent ou freinent les débuts de carrière. Des pénalités liées à l'origine subsistent pour les descendants d'immigrés du Maghreb et d'Afrique subsaharienne, avec moins d'accès rapide et durable à l'emploi et plus de sorties de l'emploi – pour les premiers –, ou encore de retour à la formation – pour les seconds – ; or les descendants d'immigrés d'Asie ou du Portugal ont des trajectoires plus proches de celles des jeunes de la population majoritaire de mêmes caractéristiques. Le sentiment de discrimination est fortement corrélé aux trajectoires d'insertion. Les groupes les plus pénalisés expriment davantage de discriminations dans leur parcours professionnel, principalement fondées sur les origines ethnoraciales – nom, couleur de peau, origine, ou encore religion –, liées au genre pour les femmes ou au lieu de résidence pour les hommes. Ces discriminations à l'embauche, confirmées par les testings, nécessitent des politiques publiques ambitieuses et des avancées au niveau juridique pour penser et prévenir les discriminations multiples.</i></p>	<p>22</p>

Série: CÉREQ – Études

Nome do documento	Ano	Sumário/seleção de capítulos	Número /Obs.:
<i>Parcours scolaires et insertion professionnelle : l'implacable effet de l'origine sociale</i>	2023	1. <i>Effets de l'origine sociale sur les parcours scolaires</i> 2. <i>Effets de l'origine sociale sur les débuts de parcours professionnels</i>	51 <i>Enquête 2020 auprès de la Génération 2017</i>

Fonte de informação: INSEE - Institut national de la statistique et des études économiques

L'Institut national de la statistique et des études économiques est une direction générale du ministère de l'Économie et des Finances. Il a pour mission de collecter, analyser et diffuser des informations sur l'économie et la société française sur l'ensemble de son territoire.

Site: <https://www.insee.fr/>

Nome do documento	Ano	Sumário/Seleção de capítulos	Obs.:
<i>France - portrait social</i>	Édition 2023	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Éclairages : un panorama des inégalités sociales</i> - <i>Le bien-être subjectif, une question de classes sociales ?</i> - <i>L'accès à la voie générale et technologique augmente, mais les inégalités sociales d'orientation en fin de troisième persistent</i> - <i>Fiches - 2. Scolarité, éducation et inégalités de destin</i> 	-
<i>De l'école élémentaire à l'entrée dans l'enseignement supérieur : filles et garçons construisent des parcours distincts</i>	Édition 2022	-	<i>Insée Références - Dossiers</i>
<i>Métiers « de femmes », métiers « d'hommes » : en quoi les conditions de travail des femmes et des hommes diffèrent-elles ?</i>	Édition 2022	-	<i>Insée Références - Dossiers</i>
<i>Femmes et hommes, l'égalité en question</i>	Édition 2022	-	<i>Insée Références</i>

Fonte de informação: INED – Institut national d'études démographiques

Fondé en 1945, l'Ined est devenu en 1986 un Établissement public à caractère scientifique et technologique (EPST) placé sous la tutelle du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, du Ministère de la santé et de la prévention et du Ministère des solidarités, de l'autonomie et des personnes handicapées L'institut a pour missions d'étudier les populations de la France et des

pays étrangers, de diffuser largement les connaissances produites et d'apporter son concours à la formation à la recherche et par la recherche. Par une approche ouverte de la démographie, il mobilise un large éventail de disciplines comme l'économie, l'histoire, la géographie, la sociologie, l'anthropologie, la biologie, l'épidémiologie. Fort de ses équipes de recherche, il encourage les échanges et conduit de nombreux projets de recherche européens ou internationaux.

Site: <https://www.ined.fr/>

Nome do documento	Ano	Resumo/Sumário/Seleção de capítulos	Número/ Obs.:
<i>La place du racisme dans l'étude des discriminations</i>	2023	<i>Introduction : la courte histoire de l'étude scientifique du racisme La place du racisme dans l'histoire de vie Les caractéristiques sociales associées à l'expérience du racisme Les espaces du racisme Le racisme au travail</i>	<i>Documents de Travail 205 – Serie Trajectoires et Origines</i>
<i>Familles immigrées : le niveau d'éducation progresse sur trois générations mais les inégalités sociales persistent</i>	2022	<i>Le niveau d'éducation augmente d'une génération à l'autre ; progresse-t-il autant dans les familles issues de l'immigration que dans les autres ? Cris Beauchemin, Mathieu Ichou et Patrick Simon examinent la question en s'appuyant sur la deuxième édition de l'enquête Trajectoires et Origines (TeO2) et analysent les différences de progression au sein des familles selon leur origine géographique et le sexe des enfants.</i>	<i>N° 602 Population & Sociétés</i>
<i>Parcours d'étudiants : Sources, enjeux et perspectives de recherche</i>	2019	<i>Introduction Chapitre I - L'étudiant en question(s) : une sociologie des enquêtes Conditions de vie de l'OVE Chapitre VII - Les ressources des étudiants : mesure, inégalités et vulnérabilités</i>	<i>Grandes Enquêtes</i>
<i>Construire et analyser les trajectoires en démographie</i>	2016	<i>Les trajectoires biographiques et leurs multiples dimensions - L'analyse de la diversité des trajectoires professionnelles à partir de l'enquête Histoire de vie</i>	<i>Documents de Travail 225 – Journée d'Études</i>
<i>Trajectoires et origines - Enquête sur la diversité des populations en France</i>	2016	<i>PARTIE II - L'ACCÈS AUX RESSOURCES SCOLAIRES, SOCIALES ET PROFESSIONNELLES PARTIE IV - DISCRIMINATION ET RACISME : LA PRISE EN COMPTE DES PERCEPTIONS Résumé: Pays d'immigration depuis plus d'un siècle, la France est une société multiculturelle où la diversité des origines atteint un niveau sans précédent. Mais la situation des populations liées à l'immigration, objets d'idées reçues et de représentations stéréotypées, reste mal connue. Souhaitant répondre à ce besoin de connaissances statistiques, l'Ined et l'Insee se sont</i>	<i>Grandes Enquêtes</i>

		<p>associés pour réaliser une enquête d'envergure sur la diversité des populations en France et l'étude des discriminations. Réalisée auprès de 22 000 personnes, l'enquête Trajectoires et Origines (TeO) marque une nouvelle étape dans les recherches quantitatives sur les personnes immigrées et leurs descendants. L'origine est-elle en soi un facteur d'inégalités ou simplement de différenciation dans l'accès aux différentes ressources de la vie sociale ? TeO offre des pistes de réflexion en accordant une grande place à la reconstitution des trajectoires solaires, professionnelles, matrimoniales ou en explorant l'accès au logement et à la santé. L'un des apports majeurs de cet ouvrage, aboutissement de l'enquête TeO, est de combiner une approche à la fois objective et subjective de la discrimination en étudiant, pour la première fois l'expérience du racisme subi, et en ouvrant des perspectives méthodologiques sur l'étude de préjudices vécus du fait de l'origine, la religion ou la couleur de peau.</p>	
--	--	---	--

Fonte de informação: **France Stratégie**

France Stratégie est une institution autonome placée auprès du Premier ministre, France Stratégie contribue à l'action publique par ses analyses et ses propositions. Elle anime le débat public et éclaire les choix collectifs sur les enjeux sociaux, économiques et environnementaux. Elle produit également des évaluations de politiques publiques à la demande du gouvernement. Les résultats de ses travaux s'adressent aux pouvoirs publics, à la société civile et aux citoyens.

Site: <https://www.strategie.gouv.fr/>

Nome do documento	Mês/Ano	Número/ Obs.:
<i>Quelle influence du lieu d'origine sur le niveau de vie ?</i>	<i>Juin 2020</i>	<i>La note d'analyse 91</i>
<i>Inégalité des chances : ce qui compte le plus</i>	<i>Avril 2023</i>	<i>La note d'analyse 120</i>
<i>La force du destin : poids des héritages et parcours scolaires</i>	<i>Septembre 2023</i>	<i>La note d'analyse 125</i>
<i>Les politiques publiques en faveur de la mobilité sociale des jeunes</i>	<i>Octobre 2023</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Rapport</i> • <i>Synthèse</i>
<i>Scolarité: Le poids des héritages</i>	<i>Septembre 2023</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Rapport</i> • <i>Synthèse</i>