



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ADILSON DOS REIS FELIPE

**EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS: VIVÊNCIAS E ARTES DE FAZER NAS
NARRATIVAS DE SUJEITOS GOIANOS NÃO ESCOLARIZADOS (1955-2023)**

DOURADOS - MS
2025

ADILSON DOS REIS FELIPE

**EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS: VIVÊNCIAS E ARTES DE FAZER NAS
NARRATIVAS DE SUJEITOS GOIANOS NÃO ESCOLARIZADOS (1955-2023)**

Tese apresentada à Comissão Julgadora do Programa de Pós-Graduação em Educação nível de Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, na Linha de Pesquisa História da Educação, Memória e Sociedade, como requisito final para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani

**DOURADOS - MS
2025**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

F315e Felipe, Adilson Dos Reis
EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS: VIVÊNCIAS E ARTES DE FAZER NAS NARRATIVAS
DE SUJEITOS GOIANOS NÃO ESCOLARIZADOS (1955-2023) [recurso eletrônico] / Adilson
Dos Reis Felipe. -- 2026.
Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani.
Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2025.
Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Aprendizagens. 2. Experiências formativas. 3. Não escolarização. 4. trabalho. 5. Artes de
fazer. I. Ziliani, Rosemeire De Lourdes Monteiro. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

ADILSON DOS REIS FELIPE

**EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS: VIVÊNCIAS E ARTES DE FAZER NAS
NARRATIVAS DE SUJEITOS GOIANOS NÃO ESCOLARIZADOS (1955-2023)**

**BANCA EXAMINADORA DA TESE PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTOR
EM EDUCAÇÃO**

Profa. Dra. Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Presidente - Orientadora

Profa. Dra. Altina Abadia da Silva
Universidade Federal de Catalão (UFCAT)
Membro Titular

Prof. Dr. Ademilson Batista Paes
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS)
Membro Titular

Profa. Dra. Míria Izabel Campos
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Membro Titular

Profa. Dra. Magda Carmelita Sarat Oliveira
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Membro Titular

Profa. Dra. Alessandra Cristina Furtado
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Membro Suplente

**DOURADOS - MS
2025**

Dedico esta tese à memória de meus pais, cuja ausência nunca apagou sua influência em minha trajetória, e à minha esposa e filhas, que são fonte constante de inspiração, apoio e sentido. A elas e por elas, concluo esta jornada exitosa com fé, gratidão e plenitude.

AGRADECIMENTOS

Ter realizado mais esse movimento de travessia acadêmica não foi uma tarefa fácil. Foram vários os obstáculos e momentos solitários, com árduos enfrentamentos que, ao longo do percurso, foram surgindo e, à medida que eram sanados, outros apareciam. Assim é a vida acadêmica, marcada por desafios, ranços e avanços que vão compondo o “risco do bordado” e, com ele, acertamos os pontos por meio de novos aprendizados e experiências formativas.

Agradeço humildemente a Deus, em primeiro lugar, por estar presente em todas as fases e etapas de minhas travessias e por proporcionar-me perseverança, dedicação, prontidão e resiliência. Sem Ele, essa jornada jamais seria cumprida.

Aos meus pais, Darcy Felipe Maia e Maria Antônia dos Santos (*in memoriam*), ambos não escolarizados, mas que, à sua maneira, nos ensinaram, com sabedoria, amor e dignidade, valores fundamentais que nos auxiliaram no processo civilizatório e formativo. Eles acreditavam, seguramente, no potencial de seus filhos. Aprendi com eles a base para compreender que não deveria me acovardar diante das dificuldades e limitações que a vida nos impõe, o que me possibilitou realizar esse movimento de resistência e insubordinação. Obrigado, meus amados. Sou e estou realizado, pois sempre tive e tenho vocês como meus primeiros e eternos professores e referências.

Aos meus irmãos, que, de uma forma ou de outra, sempre estiveram comigo, incentivando e dedicando amor, amizade e o respeito de que sempre precisei.

À minha amada esposa, Deusdelia, meu “porto seguro”, grande incentivadora e companheira fiel em todos os momentos. Essa travessia acadêmica foi possível graças à sua confiança, dedicação e otimismo. “Eu não caminhei sozinho”. Obrigado pelo amor incondicional e por compreender as inúmeras horas, dias, meses e anos de minhas ausências familiares dedicadas a esta pesquisa, que culminou nesta tese.

Cheio de amor e orgulho, não poderia deixar de agradecer às minhas “Marias”, filhas amadas: Maria Eduarda, Maria Clara e Maria Ellysa, sempre presentes e cuidadosas com o pai. Desejo que, ao descortinarem a conclusão desta travessia, encontrem nela um exemplo para acreditarem que é possível trilhar o caminho acadêmico e transformar, de forma significativa, quem somos, como vivemos e como interagimos com o mundo, que dita regras e padrões, mas também cobra posicionamentos e tomadas de decisões assertivas.

À minha orientadora, professora Dr^a Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani, por enxergar o pesquisador mimetizado em meio a um imbricamento de escritos e ideias e me reintroduzir no rumo certo da pesquisa e do universo acadêmico. Gratidão pelas orientações

cirúrgicas e problematizadoras, aliadas ao costumeiro respaldo teórico-metodológico. Obrigado, “Rose”, por acreditar no projeto inicial e dedicar seu tempo, conhecimentos e ensinamentos para que a escrita desta tese se tornasse possível.

Aos amigos professora Dr^a Magda Carmelita Sarat, professor Dr. Adeir Archanjo da Mota e à minha companheira de curso, Márcia Maria Gonçalves de Oliveira, com quem aprendi, vivi e experienciei outros saberes dentro e fora dos espaços acadêmicos, tornando minha estadia em Dourados mais divertida e movimentada. Obrigado por me acolherem e compartilharem comigo momentos incríveis e inesquecíveis. Foi um grande privilégio tê-los ao meu lado.

Agradeço também a todos os amigos da pós-graduação que compartilharam inúmeros desafios e enfrentamentos, sempre com responsabilidade e espírito colaborativo, nesta incrível travessia. Obrigado pelo carinho, apoio e trocas de saberes proporcionadas por suas experiências, em especial ao “Grupo Campo Fecundo”.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD), pelo profissionalismo, rigor, ética e compromisso educacional, bem como por permanecerem firmes e atuantes, possibilitando espaços propícios e desafiadores aos debates, em diálogo com grandes pensadores e filósofos da história da educação e da contemporaneidade.

Aos colendos professores membros das bancas examinadoras de qualificação e defesa, recebam meus sinceros agradecimentos pelo aceite, interesse, disponibilidade e apontamentos, que enriqueceram a escrita e fizeram total diferença neste percurso.

Agradeço o investimento e o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tornaram possível a conclusão deste importante estudo. Agradeço também à gestão da Prefeitura Municipal de Pires do Rio – GO, por acreditar e valorizar a formação continuada de seus servidores.

Jamais poderia deixar de agradecer aos protagonistas narradores desta pesquisa, os sujeitos colaboradores (coautores) da Região da Estrada de Ferro, em Goiás, residentes nos municípios de Pires do Rio, Palmelo, Santa Cruz de Goiás e Urutaí. Obrigado pelas narrativas singulares, que permanecerão imortalizadas por meio de suas experiências de vida.

Aos colaboradores Dirço, Fernanda, Paula Machado, Rodrigo, Paula Cristina e Luís Mauro, que me auxiliaram na localização e apresentação dos sujeitos colaboradores. Esses importantes incentivos facilitaram significativamente a realização da pesquisa, razão pela qual sou imensamente grato. Enfim, a todos, inclusive àqueles não mencionados nominalmente, registro minha gratidão e meu muito OBRIGADO!

RESUMO

FELIPE, Adilson dos Reis. **Experiências Formativas:** vivências e artes de fazer nas narrativas de sujeitos goianos não escolarizados (1955-2023). 2025. 232 f. Orientadora: Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2025.

A investigação teve como tema central as “experiências de formação não escolarizadas” e teve como objetivo analisar as experiências de formação construídas e atribuídas por meio das artes de fazer de sujeitos não escolarizados, residentes em quatro municípios do estado de Goiás, a partir de suas próprias narrativas. Problematicou-se o tema da pesquisa pela necessidade de explorar e compreender os aprendizados que aconteceram nas vivências dos sujeitos que não frequentaram a educação formal, mas se mantiveram em uma sociedade, em que uma das exigências mais valorizadas e compartilhadas é a da escolarização. Os sujeitos colaboradores adquiriram aprendizados para a vida e o trabalho que ao longo de suas existências se transformaram em experiências que foram sistematizadas e lhes oportunizaram viver e ocupar diversas atividades remunerativas. Considerando as verdades instituídas na modernidade e até o nosso tempo sobre a formação escolar, a desqualificação de outros saberes e o estigma que isso implicou/implica para quem não a possui, formulou-se como questão norteadora da pesquisa: “como e de que forma as experiências formativas de sujeitos não escolarizados aconteceram e os capacitaram para a vida e o trabalho em uma sociedade na qual a formação escolarizada tem sido uma regra? Metodologicamente, tratou-se de uma pesquisa narrativa, com a aplicação de entrevistas em observância ao recorte geográfico e temporal adotados. Tratam-se de histórias contidas nas narrativas de oito sujeitos que vivem em quatro cidades da denominada Região da Estrada de Ferro, em Goiás. Adotou-se como início do recorte temporal o ano de 1955, ano de nascimento da narradora mais idosa e como final do recorte 2023, ano de realização das entrevistas. Como principais operadores de análise foram selecionados os conceitos de experiência, formação e artes de fazer, utilizando como referencial teórico Larrosa (2002; 2004; 2011, 2022), Josso (2004; 2007; 2010), Passeggi (2010; 2011), Delory-Momberger (2008, 2012; 2016), Clandinin e Connelly (2015), Freire (1975; 1979; 1981; 1983; 1987; 1996), Certeau (1998), Bourdieu (1996; 1998), Baracho (2018) entre outros. A pesquisa se justificou como uma antítese e propôs uma abordagem nas narrativas de experiências formativas não escolarizadas e seus desdobramentos para evidenciar os aprendizados e atividades laborativas. Os resultados obtidos com essa investigação evidenciaram que os sujeitos não escolarizados vivenciaram trajetórias permeadas por condições socioeconômicas adversas, mas obtiveram significativas experiências formativas cujos saberes, quando reconhecidos e valorizados, revelam que o processo educativo é contínuo e ultrapassa os limites da escolarização formal, legitimando as aprendizagens não escolares, as artes de fazer, como formas autênticas de formação. Conclui-se, portanto, que a formação humana não se limita ao espaço escolar, mas se concretiza nas práticas e experiências cotidianas, reafirmando que os saberes produzidos na vida e pelo trabalho possuem o mesmo valor formativo e emancipador que o conhecimento escolarizado.

Palavras-chave: aprendizagens; experiências formativas; não escolarização; trabalho; artes de fazer.

ABSTRACT

FELIPE, Adilson dos Reis. **Formative experiences:** experiences and arts of doing in the narratives of non-schooled Goiano subjects (1955-2023). 2025. 232 f. Advisor: Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani. Thesis (Doctorate in Education) – Faculty of Education, Federal University of Grande Dourados, Dourados, 2025.

The investigation focused on the “experiences of non-school-based education” and aimed to analyze the formative experiences constructed and attributed through the arts of doing of non-schooled individuals living in four municipalities in the state of Goiás, based on their own narratives. The research theme was problematized by the need to explore and understand the learning processes that took place in the experiences of subjects who did not attend formal education but managed to remain in a society in which one of the most valued and shared demands is schooling. The collaborating subjects acquired knowledge for life and work that, throughout their existence, were transformed into experiences that became systematized and enabled them to live and engage in various remunerative activities. Considering the truths established in modernity and extending to the present time regarding formal education, the disqualification of other forms of knowledge, and the stigma this has implied for those who lack it, the following guiding question was formulated: How and in what ways did the formative experiences of non-schooled subjects occur and enable them to live and work in a society in which formal schooling has been a prevailing rule? Methodologically, this was a narrative research study, using interviews in accordance with the adopted geographical and temporal scope. These are life stories contained in the narratives of eight individuals living in four cities within the so-called Estrada de Ferro Region, in Goiás. The temporal scope began in 1955, the birth year of the oldest narrator, and ended in 2023, the year when the interviews were conducted. The main analytical operators were the concepts of experience, formation, and arts of doing, using as theoretical references Larrosa (2002; 2004; 2011; 2022), Josso (2004; 2007; 2010), Passeggi (2010; 2011), Delory-Momberger (2008; 2012; 2016), Clandinin and Connelly (2015), Freire (1975; 1979; 1981; 1983; 1987; 1996), Certeau (1998), Bourdieu (1996; 1998), Baracho (2018), among others. The research was justified as an antithesis and proposed an approach to the narratives of non-school-based formative experiences and their unfolding in order to highlight learning processes and work activities. The results of this investigation showed that non-schooled subjects experienced trajectories marked by adverse socioeconomic conditions but achieved significant formative experiences whose knowledge, when recognized and valued, reveal that the educational process is continuous and goes beyond the limits of formal schooling, legitimizing non-school learning and the arts of doing as authentic forms of formation. It is therefore concluded that human formation is not limited to the school environment but is materialized in daily practices and experiences, reaffirming that the knowledge produced in life and through work has the same formative and emancipatory value as school-based knowledge.

Keywords: learning; formative experiences; non-schooling; work; arts of doing

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CME	Conselho Municipal de Educação
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
COVID-19	Corona Vírus (2019)
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DHCA	Direitos Humanos das Crianças e Adolescentes
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAED	Faculdade de Educação
FAESCI	Faculdade Celso Inocêncio de Oliveira
FASUG	Faculdade do Sudeste Goiano
FINOM	Faculdade do Noroeste de Minas
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação a Tecnologia
IES	Instituição de Ensino Superior
IMB	Instituto Mauro Borges
IPHAN	Instituto do Patrimônio Artístico Nacional
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação
MEB	Movimento de Educação de Base
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ORCID-ID	Identificador Digital Único
PANAT	Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PAS	Programa de Alfabetização Solidária
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais

PME	Plano Municipal de Educação
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa de Educação para Todos
SECAD	Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUCE	Secretaria do Estado de Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
SPHA	Superintendência de Patrimônio Histórico e Artístico
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFCAT	Universidade Federal de Catalão
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFP	Universidade Federal de Pernambuco
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação das pesquisas selecionadas no Banco de Dados da BDTD.....	31
Quadro 2 – Demais pesquisas selecionadas	33
Quadro 3 – Diferenças entre os métodos narrativo e histórias de vida	47
Quadro 4 – Disciplinas e eventos: contato com o método	53
Quadro 5 – Cidades, pseudônimos e idades dos sujeitos colaboradores	65
Quadro 6 – Localização e seleção dos sujeitos colaboradores	72
Quadro 7 – Caracterização dos sujeitos da cidade de Pires do Rio	88
Quadro 8 – Caracterização dos sujeitos da cidade de Palmelo.....	91
Quadro 9 – Caracterização dos sujeitos da cidade de Santa Cruz de Goiás	94
Quadro 10 – Caracterização dos sujeitos da cidade de Urutaí	97
Quadro 11 – Escolas rurais e urbanas do município de Pires do Rio.....	106
Quadro 12 – Escolas rurais e urbanas do município de Palmelo.....	110
Quadro 13 – Escolas rurais e urbanas do município de Urutaí	112
Quadro 14 – Escolas rurais e urbanas do município de Santa Cruz de Goiás	114
Quadro 15 – Crescimento populacional em Goiás de 1950 a 2010.....	121
Quadro 16 – Paulo de Palmelo - “Nunca quis saber de escola”	123
Quadro 17 – Antônio de Palmelo - “A escola fez e ainda faz falta”	125
Quadro 18 – Sebastião de Pires do Rio - “Faltaram oportunidades”	129
Quadro 19 – Geralda de Pires do Rio - “Não sei ler ou escrever”	131
Quadro 20 – Manoel de Santa Cruz de Goiás - “Foi decisão minha, não quis estudar”	134
Quadro 21 – Teresa de Santa Cruz de Goiás - “As escolas foram fechadas”	136
Quadro 22 – Raimundo de Urutaí - “A escola era muito longe”	138
Quadro 23 – Francisca de Urutaí - “Por motivo de pobreza”	140
Quadro 24 – Dados sobre analfabetismo no Brasil nas décadas de 1950, 1960 e 1970.....	142
Quadro 25 – Situação dos Programas educacionais nos municípios.....	149
Quadro 26 – Principais dispositivos que trataram da proteção ao trabalho infantil entre as décadas de 1960 a 1990	180

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Brasil - população rural e urbana (1950, 1960 e 1970).....	120
Gráfico 2 – População rural e urbana em Goiás - décadas de 1950 a 1970	121

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fluxograma das etapas do processo de execução e análise das narrativas	74
Figura 2 – Mapa do Estado de Goiás em mesorregiões	82
Figura 3 – Mapa da microrregião de Pires do Rio.....	83
Figura 4 – Estação Ferroviária de Pires do Rio	85
Figura 5 – Museu Ferroviário de Pires do Rio	85
Figura 6 – Monumento na entrada da cidade de Palmelo.....	89
Figura 7 – Museu de Santa Cruz de Goiás	92
Figura 8 – Cavalcadas, disputa entre Mouros e Cristãos	93
Figura 9 – Estação Ferroviária de Urutaí	95

SUMÁRIO

PRÓLOGO: MEMÓRIAS, EXPERIÊNCIAS E TRAVESSIAS DO PESQUISADOR EM FORMAÇÃO	14
1 INTRODUÇÃO	25
1.1 Bases e primórdios para o desenvolvimento da pesquisa: história de vida e a narrativa como métodos.....	46
1.1.1 A descoberta e os usos do método narrativo	49
1.1.2 Aspectos teóricos e procedimentos metodológicos da pesquisa	54
1.1.3 Critérios de elegibilidade: inclusão, exclusão, localização e seleção dos sujeitos participantes.....	68
2 OS SUJEITOS E OS ENTRELUGARES DA EXPERIÊNCIA.....	78
2.1 A vida como representação de histórias: tempos e lugares de experiências	82
2.1.1 Pires do Rio: Tetéia do Corumbá	84
2.1.2 Palmelo: cidade espírita, símbolo da paz	88
2.1.3 Santa Cruz de Goiás: antiga capital do estado.....	92
2.1.4 Urutaí: cidade que nasceu com a construção da estrada de ferro	95
3 PROBLEMATIZANDO A NÃO ESCOLARIZAÇÃO DOS SUJEITOS NARRADORES.....	100
3.1 A escola como espaço existente, mas não pertencente.....	102
3.2 “Minha família morava e trabalhava na roça, por isso não frequentei a escola”	118
3.3 Alfabetização de adultos nos municípios selecionados.....	143
3.4 Educação invisível: saberes adquiridos fora da escola	151
4 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS PARA A VIDA E O TRABALHO COMO ARTES DE FAZER.....	163
4.1 Formação: transformação que acontece no fazer cotidiano.....	164
4.2 Entre caminhos, saberes e subjetividades: as artes de fazer e formar-se.....	169
4.3 Pontos impossibilitadores da experiência: diálogos com Jorge Larrosa.....	181
4.4 O trabalho como experiência nas narrativas dos sujeitos	186
5 EPÍLOGO: O FIO DAS VIDAS NÃO ESCOLARIZADAS: DO SILÊNCIO AO SENTIDO	208
REFERÊNCIAS	214
APÊNDICE A - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	225
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	229
APÊNDICE C - PERIODIZAÇÃO E FATOS RELEVANTES DA EDUCAÇÃO	232

PRÓLOGO: MEMÓRIAS, EXPERIÊNCIAS E TRAVESSIAS DO PESQUISADOR EM FORMAÇÃO

Ao iniciar esta escrita, rememorei muitos fatos de minhas travessias e a forma como os acontecimentos foram forjando esse ser em transformação. Logo pensei: é verdade, o tempo proporciona aprendizados que podem se converter em experiências de vida, as quais podem ser empregadas de diversas formas, a depender do contexto.

No entendimento postulado nos estudos de Dewey (1976), contidos na obra *Experiência e natureza*, a experiência corresponde a um processo dinâmico e de difícil definição, que ocorre em diferentes formas, intensidades e modos, sendo, portanto, distinta para cada sujeito, em decorrência das interações sociais que realiza.

Seguindo essa lógica, a experiência está subjetivamente ligada à maneira como cada sujeito, ao longo do tempo, por meio de múltiplas vivências, constrói conhecimentos e desenvolvimento pessoal, os quais possibilitam a ampliação de perspectivas e adaptações fundamentais para promover transformações internas e externas.

Contemporaneamente, observei em Larrosa (2022) que, ao atravessarem os processos impostos pela vida como experiência, os sujeitos se transformam em vários sentidos e tornam-se diferentes. Essas nuances encontram similaridades em Dewey (1976), especialmente na relação com o mundo e nas transformações que ela provoca.

Para Larrosa (2022), a vida não se reduz a uma mera sucessão de acontecimentos, mas, enquanto experiência, constitui um modo singular e único de estar no mundo. Ele aponta que viver é estar em relação: com o outro, com o que se pensa, com o que se faz, com aquilo que já ficou para trás e com o que ainda se está em processo de tornar.

A vida, como a experiência, é a relação com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa, com o que dizemos e o que pensamos, com o que somos e o que fazemos, com o que já estamos deixando de ser. A vida é a experiência da vida, nossa forma singular de vivê-la (Larrosa, 2022, p. 74).

Essa ideia resgata a noção de que a vida não é apenas algo dado, mas algo construído na interação com o mundo e na forma como interpretamos nossas vivências. Quando Larrosa (2022, p. 74) afirmou que “a vida é a experiência da vida”, destacou que o sentido da vida não está nos fatos isolados, mas no modo como os sentimos, interpretamos e incorporamos à nossa história pessoal.

Concordei com Larrosa (2022) ao reconhecer que a vida é, de fato, uma interação com o mundo e que a forma como interagimos, pouco a pouco, vai nos transformando em um novo ser, em um aprendiz que se constitui pelas experiências vividas e adquiridas.

Como ponto de partida, exponho um pouco de minhas vivências e trajetórias, em especial a acadêmica, com a convicção de que, sendo um sujeito histórico, construo e reconstruo minha identidade e, nesse sentido, um breve retrospecto pode auxiliar no entendimento de que “a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia” (Le Goff, 1990, p. 477).

Ao longo da trajetória, adquirimos diversas experiências, sejam elas positivas ou negativas; isso dependerá da reflexão, da intensidade e do valor que o sujeito em formação e transformação atribui a tais acontecimentos. Essas experiências, com o passar dos anos, vão compondo um emaranhado de tramas que, imbricadas e somadas às vivências de outras pessoas, não se dissociam das nossas relações com os outros (Delory-Momberger, 2008).

Revisitando minhas memórias em diálogo com Halbwachs (2006), pontuei que algumas emergiram rapidamente, enquanto outras exigiram maior esforço para vir à tona, não por serem menos ou mais importantes, mas porque pulsavam fatos que constituem minha identidade e história de vida, nas quais, constantemente, são inseridos novos elementos. Esses se desdobram nesse processo contínuo de construção e reconstrução, à medida que testemunho e participo das múltiplas mutações familiares, sociais, trabalhistas, políticas, intelectuais, geográficas, religiosas, econômicas e culturais.

Nesse processo, cada etapa representou novos saberes, nos quais o que antes eram “verdades instituídas” passou a ser relativizado com maior propriedade, em contraponto às manifestações das emoções e das crenças, dando mais ênfase ao que é validado e comprovado cientificamente.

Nasci no dia 6 de janeiro de 1969, em pleno Regime Militar, na cidade de Pires do Rio, no estado de Goiás. Naquele ano, o mundo parou, incrédulo, para testemunhar a “suposta” viagem do homem à Lua, fato que ainda hoje é questionado como fraude por muitos e que, para outros tantos, ao acreditarem na ciência, representou uma quebra de paradigma, colocando o ser humano no centro das atenções como um ente evolutivo que rompe com o desconhecido e busca novos conhecimentos¹.

¹ Utilizo o termo “suposta” por compreender que, à época, muitos não acreditavam nessa façanha e que, ainda hoje, há entre nós sujeitos que permanecem céticos, entre eles vários dos não escolarizados.

Nascido em uma família com recursos mínimos, sou bisneto, neto e filho de “analfabetos”, algo que, para meus antepassados, por serem pobres e residirem na “roça”², era comum, sobretudo se considerarmos que a maioria do núcleo com o qual socializavam vivenciava e se encontrava na mesma situação.

Sendo o sexto filho de um total de oito do casal, não muito diferente dos demais, nasci e vivi em meio a muitas dificuldades de diversas naturezas, marcada por pobreza e privações, não por culpa de meus genitores, mas pela própria situação da época, na qual se aventava aquele velho discurso: “filho de pobre, pobre será”. Meu pai trabalhava como pedreiro e minha mãe, mesmo com os costumeiros e intermináveis afazeres domésticos, auxiliava na manutenção das despesas da casa, lavando e passando roupas para outras famílias.

A pobreza era perceptível: não tínhamos itens básicos, como energia elétrica, água encanada ou fogão a gás. A vida de todos os membros da família, desde a infância, era árdua, com muitos afazeres e inúmeras restrições. As crianças ficavam à vontade e brincavam nos quintais, mas não se pode romantizar a ponto de confundir liberdade e felicidade, o que suscitou o questionamento: como poderíamos ser felizes em um lar paupérrimo, onde faltava quase tudo? Não tenho lembranças de ouvir reclamações de meus pais, mas seguramente eles sofriam com tamanha pobreza, restrições e dificuldades, sobretudo por não terem outra forma de sair daquela situação.

Éramos crianças e quase não percebíamos as dificuldades enfrentadas por nossos genitores. Foram anos em que recebíamos doações de alimentos, remédios, roupas e calçados usados, oferecidos pelas Irmãs Franciscanas dos Pobres (Irmãs de Allegani³), e que, para nós, eram como se fossem novos.

O tempo foi passando e, entre brincadeiras sem brinquedos adquiridos em lojas, deu lugar a alguns trabalhos conjuntos com meus irmãos mais velhos, como, por exemplo, tirar água da cisterna para regar a horta, vender verduras carregadas em carrinhos de mão ou em bacias na cabeça, vender pirulitos fabricados artesanalmente por minha mãe ou comercializar sucatas e garrafas de vidro.

² Nesta tese, o termo “roça” foi utilizado para designar pessoas que residem na zona rural. A opção por empregar essa expressão decorre do fato de ser usada pelos próprios participantes colaboradores da pesquisa, refletindo sua linguagem e contexto sociocultural.

³ Religiosas que chegaram ao Brasil em 1960, a pedido do Papa João XXIII, com a missão de catequizar e prestar assistência, por meio da caridade, aos mais pobres e necessitados. Em Pires do Rio-GO, assumiram a direção da Maternidade Carmelita Dutra, local onde nasci. Atualmente, o espaço funciona como Creche Assistencialista Nossa Senhora dos Anjos. Durante muitos anos, as irmãs estiveram presentes e foram socorro imediato para diversas famílias em situação de vulnerabilidade. Disponível em: <https://franciscansisters-pt.sfp-poor.org/areas/brasil-tag.html>. Acesso em: 20 maio 2024.

Como todos os demais membros da família, comecei a trabalhar muito cedo, principalmente nos afazeres domésticos, prevalecendo o consenso velado entre os irmãos de que, mesmo com nossas brincadeiras saudáveis e inocentes, pulamos determinadas etapas da infância, cujos prejuízos jamais foram mencionados ou questionados, mas são reais e fatalmente impactaram a formação de todos.

Ao rememorar tais acontecimentos e vivências, emergiram diversos pensamentos e questionamentos, entre eles um que insiste em visitar meu “eu”: como meus pais “analfabetos” conseguiram nos criar de forma que todos se tornassem cidadãos de bem? Talvez uma das possíveis respostas seja a de que, mesmo sem conhecerem o sentido de ética ou moral contido nos livros, ensinaram-nos, à sua maneira, outros entendimentos, como respeito, honestidade, verdade e dignidade, que aprendemos, subjetivamos e levamos para a vida adulta.

De repente, chegou o momento da matrícula em uma unidade escolar e, assim, iniciar o processo de escolarização, que, na acepção de Faria Filho e Vidal (2000, p. 22), é “[...] o processo e a paulatina produção de referências sociais, tendo a escola ou a forma escolar de socialização e transmissão do conhecimento como eixo articulador de seus sentidos e significados”.

Sou de uma época em que as crianças começavam a estudar aos sete anos de idade e, ao chegarem à escola, não sabiam sequer segurar o lápis. Iniciei minha vida escolar em 1975, na “Escola Estadual Rodrigo Rodrigues da Cunha”, em pleno Regime Militar, que influenciou o período da ditadura. Quando cheguei, acompanhado de minha mãe, chorei muito, pois não queria permanecer naquele lugar; preferia as brincadeiras com sucatas, pedras, sabugos de milho, solas de chinelos e carrinhos de juá ou rolimã, fabricados por nós com a ajuda de irmãos e primos mais velhos.

Não tive escolha: fiquei e fui conduzido à sala da professora Alda e, juntamente com as demais crianças, permaneci na escola até o final da aula. Com o passar dos dias, o que antes era desconforto cedeu espaço à curiosidade e à vontade de aprender a ler e a escrever. Não foi fácil, mesmo com a vontade latente, pois faltava quase tudo, como cadernos, lápis e borrachas.

Dentre todas as limitações por não ter material escolar, doía muito saber que não tive o prazer de possuir a cartilha “Caminho Suave”⁴. Fui alfabetizado apenas com as explicações da professora, ora ou outra folheando a cartilha de outro aluno e escrevendo o que ela passava no

⁴ Cartilha de 1948, de autoria da professora Branca Alves de Lima, que se propunha a utilizar um método de alfabetização por meio da imagem. As letras eram ensinadas separadamente e, posteriormente, unidas em sílabas para a formação de palavras. O método de ensino baseava-se na visualização de imagens, cópias e repetições. Disponível em: <https://www.linkedin.com/pulse/branca-alves-de-lima-e-seu-caminho-suave-na-instituto-educac3%A7%C3%A3o/?originalSubdomain=pt>. Acesso em: 12 jan. 2023.

quadro-negro, seguido de intermináveis cópias e leituras em voz alta, muito utilizadas na época, por meio de repetições, e digo, com propriedade, que “funcionou”.

Naquela época, existia o chamado primeiro ano “forte” e “fraco”, uma das piores formas de segregação naturalizada pelo sistema educacional, que representava a adjetivação imputada aos alunos, classificados como “burros” ou “inteligentes”.

Passei sem muitos traumas para as séries seguintes e, a cada ano conquistado, alegrava-me por ter escapado da temida recuperação e, sobretudo, da “bomba” (havia terrorismo psicológico), que atormentava todos os alunos, mesmo aqueles mais dedicados e empenhados nos afazeres escolares⁵.

Não demorou muito e já estava no 4º ano do Ensino Fundamental, na mesma unidade escolar, alegre por estar na mesma sala com dois primos. Na inocência infantil, tive a ilusão de que seria um ano tranquilo e cheio de descobertas. Ledo engano. Foi um ano tenso, marcado por nervosismo e insatisfações que me afetaram negativamente em vários sentidos.

A professora abusava da autoridade inerente ao ofício docente, castigava-me e expunha-me a situações vexatórias que, naquele período, considerei normais no ambiente escolar. Houve diversos castigos: beliscões, tapas ardidos e páginas rasgadas de livros e cadernos, o que provocou dor física e psicológica, além de vergonha. Em sala, os demais alunos não riam nem debochavam, pois tinham “medo”; entretanto, ao sairmos, iniciava-se um segundo momento de exposição, provocado pelos colegas.

Sobrevivi, juntamente com meus primos e demais colegas; no entanto, foi um ano letivo do qual não guardo boas lembranças. Hoje, essas experiências me permitem relativizar a conduta profissional da professora e agir de forma oposta, sobretudo em consonância com as legislações educacionais e com novas “concepções pedagógicas” (Saviani, 1997).

Em 1979, estava pronto para ingressar na antiga 5ª série, e meus pais optaram pelo “Educandário Municipal Joaquim Câmara Filho”. Lembro-me de que, para garantir a vaga nessa unidade escolar, os recém-chegados realizavam um exame de seleção; aqueles que obtinham as melhores notas asseguravam a matrícula. À época, esse processo ocorria em razão da grande procura e por se tratar do que se aventava como “Escola Modelo”. Permaneci na instituição e cursei a 5ª e a 6ª séries, até sua desativação.

Na 7ª e 8ª séries, estudei no “Colégio Estadual Professor Ivan Ferreira”, que era considerado o melhor colégio da Rede Pública de Ensino e também aquele com o maior número

⁵ Isso implicava que alguns alunos não obtinham resultados satisfatórios; esses ficavam retidos, tendo de repetir a mesma série com os estudantes da turma anterior. Tal situação representava, à época, algo vergonhoso, associado à ideia de ser menos inteligente do que os demais colegas.

de alunos da Região da Estrada de Ferro, onde residio. Tive ótimas experiências e muitos aprendizados. Naquela época, isso não me interessava saber; porém, mais adiante, descobri que os professores não possuíam formação de nível superior, mas apenas o “Magistério”⁶, e outros tantos tinham somente cursos técnicos secundários, sendo essa uma prática corriqueira, que acreditei ser costumeiro nas cidades do interior.

Preocupava-me a conclusão dessa fase de estudos, pois os irmãos mais velhos não conseguiram concluir o Ensino Ginásial⁷ e ficaram estagnados ao longo dos anos, em razão das dificuldades financeiras enfrentadas por uma família pobre e numerosa. À medida que crescíamos, aumentavam também os gastos, havendo a necessidade de os mais velhos interromperem os estudos e se dedicarem ao trabalho braçal e mal remunerado, a fim de ajudar nas despesas domésticas.

Fui uma exceção no grupo familiar; contudo, não sou o mais inteligente entre os oito irmãos. Apenas fui e sou aquele que mais insistiu e insiste nesse movimento de resistência e insubordinação, ao não aceitar as previsíveis condições e situações da vida impostas, as quais meus irmãos, de forma subjetiva, incorporaram como algo natural e inevitável: “nasci pobre, morrerei pobre”.

Registro que todos são alfabetizados e excelentes profissionais nas mais diversas funções laborativas que exercem; apenas não foram insubordinados o suficiente para dar continuidade aos estudos.

No ano de 1985, matriculei-me no curso noturno Técnico em Contabilidade, no “Colégio Estadual Professor Ivan Ferreira”, não por aptidão, mas por ser ofertado na Rede Pública Estadual de Ensino. A mesma instituição também oferecia o Curso Técnico em Magistério, à época destinado somente às mulheres e ministrado no turno matutino. Com o ingresso no curso noturno, segui sem perspectivas futuras definidas, ao mesmo tempo em que trabalhava como servente de pedreiro com meu pai.

À noite, lá estava eu, entre uma aula e outra, cansado e, muitas vezes, dormia nas carteiras da escola, tendo, assim, pouco aproveitamento escolar, mas consegui concluir o 2º grau, sendo o primeiro da família a chegar tão longe.

Conhecido como o ano das grandes transformações (e eu desconhecendo a importância do momento histórico e os fatos políticos pelos quais o Brasil estava passando), em 1988,

⁶ O curso de magistério foi uma modalidade de ensino tecnicista e referia-se ao curso de nível médio, de formação de professores, com o objetivo de habilitar profissionais para atuarem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

⁷ O ensino ginásial correspondia aos quatro anos finais (5º, 6º, 7º e 8º anos) que atualmente conhecemos como ensino fundamental. É a fase seguinte de estudos depois do ensino primário e que antecede o ensino médio.

constituintes, deputados e senadores avançavam na elaboração da Constituição Federal (Brasil, 1988), reconhecida como Constituição Cidadã, que garantiu e normatizou direitos básicos para o exercício da cidadania. Nesse mesmo ano, tornei-me recruta do Exército Brasileiro no quartel da cidade de Ipameri-GO, onde permaneci por dois anos, com a intenção de prosseguir na carreira militar; sendo essa uma decisão infrutífera, optei pela baixa em 1989.

Após encerrar o ciclo na vida militar, voltei a trabalhar com meu pai como servente de pedreiro e posteriormente como vendedor assalariado em uma loja de materiais de construção por intermédio de meu pai que conhecia o proprietário.

No ano de 1992, sobretudo os brasileiros mais jovens, apoiados por movimentos estudantis, como a União Nacional dos Estudantes (UNE), e por partidos políticos de oposição, ganharam as ruas com o “Movimento dos Caras-Pintadas”⁸, contra a corrupção e a favor do impeachment do presidente Fernando Collor de Mello. Não participei diretamente desses movimentos, mas pude acompanhar as transformações políticas do país pelo rádio e pela televisão.

Retornei aos estudos em 1993, no curso noturno de Magistério, que, naquela época, era exclusividade do público feminino; contudo, houve uma quebra de paradigma e matriculei-me, sendo orientado pela diretora Lúcia Marina (*in memoriam*) a assinar um termo de compromisso⁹ de que não desistiria do curso e de que seguiria as mesmas regras impostas às alunas. Assim o fiz, entre cadernos de caligrafia, aulas de estágio, cadernos com margens coloridas, desenhos, brincadeiras e piadas de uma turma em que apenas três eram do gênero masculino. Em 1995, concluí o curso, sendo o único homem da turma.

Delory-Momberger (2012, p. 81) afirma serem “as mutações e as crises que os períodos de transição acarretam para os sujeitos [que] põem à prova as representações de si e as atividades que eles construíram como normas pessoais de sua socialização”. Assim, entendi que esse sujeito realmente estava em constantes mutações.

Ainda em 1995, prestei o vestibular e fui aprovado no curso de Letras, na Faculdade Celso Inocêncio de Oliveira (FAESCI), hoje Universidade Estadual de Goiás (UEG), conhecida como Universidade do Cerrado. Acreditei que, como a maioria dos estudantes da região, optei por um dos cursos ofertados, e não por aquele que realmente almejava e projetava para a vida

⁸ O Movimento baseou-se nas denúncias de corrupção que pesavam contra o presidente e, ainda, em suas medidas econômicas impopulares, e contou com a adesão de milhares de jovens em todo o país. Disponível em: <https://querobolsa.com.br/revista/movimento-dos-caras-pintadas>. Acesso em: 15 nov. 2022.

⁹ Não era algo comum homens cursarem o técnico em Magistério, considerando que, no município de Pires do Rio-GO, esse curso era frequentado apenas por mulheres; nesse sentido, eu, assim como os demais do gênero masculino, tive de assinar um termo de compromisso.

futura; aliás, não sei informar se, de fato, projetava algo. Enfim, matriculei-me e fui reescrevendo minha história, compondo o risco inserto do bordado nessa Instituição, no intuito de fazer algo diferente e tentar reverter minha condição social¹⁰. Até aqui, muitas travessias aconteceram.

Concluí o curso superior em 1999 e coleí grau em 6 de janeiro de 2000, mesmo ano em que fui convidado a ministrar aulas nos cursos Técnico em Contabilidade e Técnico em Magistério, no turno noturno, na mesma escola onde me formei. Ali permaneci por três anos, em regime *pró-labore*¹¹, no período noturno, e trabalhava como vendedor de roupas no comércio varejista durante o dia.

Em 2002, fiz concurso público para “professor P-III”¹² na Prefeitura Municipal de Pires do Rio, tendo sido aprovado e contratado em fevereiro de 2003, desvinculei-me do Estado e comecei a ministrar aulas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em séries multisseriadas. Confesso que fiquei apreensivo diante da diversidade cultural, de saberes, experiências e memórias, mas, sobretudo, pela falta de saberes livrescos dos alunos.

Laborei em salas multisseriadas¹³, com alunos entre 14 e 75 anos, muitos em processo de alfabetização e outros tantos para recuperar o “tempo perdido”; alguns apenas frequentavam as aulas para socialização. Assim, cada qual apresentava suas demandas e histórias de vida, repletas de enfrentamentos e afetações.

Continuei minha vida rotineira entre a correria com a família, a escola e o intenso trabalho no comércio local, sendo que o cansaço e a falta de tempo me impediam de alçar “voos mais altos” e, sobretudo, de fazer investimentos em qualificação profissional.

Não bastava apenas querer e/ou ter estímulos para os estudos, visto que o salário era insuficiente e não sobravam tempo nem recursos para investir em uma profissão desvalorizada, que não estava proporcionando retorno financeiro. Trabalhando no comércio varejista, recebia o dobro do valor auferido em sala de aula como professor regente.

Em 2010, prestei o vestibular em Direito na Faculdade do Sudeste Goiano (FASUG); sendo aprovado, pedi a rescisão contratual na loja, deixei de ganhar para gastar e fui investir em minha formação. Fiquei entre “a cruz e a espada”, apaixonado pelo curso de Direito e

¹⁰ Aqui aciono memórias afetivas e recorde, de forma saudosa, minha mãe, que dizia que deveríamos estudar para ser alguém na vida.

¹¹ Atividade desenvolvida como professor regente, sem vínculo empregatício constituído por contrato temporário.

¹² Professor P - III corresponde aos professores que possuem nível superior em Pedagogia ou Licenciaturas na área da educação.

¹³ O termo “multisseriadas” refere-se às salas de aula com alunos de duas ou mais séries (anos) de ensino no mesmo espaço, sob a responsabilidade do mesmo professor. Esse tipo de organização educacional ocorria em função de algumas necessidades do sistema de ensino, como baixa densidade de alunos e/ou número elevado de estudantes para poucos docentes, além de dificuldades de acesso, entre outras.

preocupado se conseguiria pagar as mensalidades com os poucos vencimentos auferidos como professor primário na Prefeitura Municipal de Pires do Rio. Os primeiros cinco períodos foram difíceis, até ser contemplado com o auxílio de uma bolsa universitária, que foi um refrigério necessário¹⁴.

No mesmo ano, em novembro de 2010, fui convidado a assumir a Secretaria Municipal de Educação (SME), onde permaneci até setembro de 2011, tempo suficiente para articularmos com o Poder Legislativo Municipal e termos o Estatuto do Magistério aprovado e, posteriormente, sancionado pelo Poder Executivo. Pedi desligamento do cargo por divergências políticas, administrativas e de opinião, sendo remanejado para uma função técnico-administrativa, o que me garantiu tempo para investir em uma pós-graduação *lato sensu* em Educação Inclusiva e Especial, na Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM), em 2012, e em outra em Neuropedagogia, pela Faculdade Católica de Anápolis, em Goiás, no mesmo ano.

Fui conciliando a faculdade com as atividades escolares e, embrenhado nos estudos, iniciei, em 2014, nova pós-graduação em Direitos Humanos das Crianças e Adolescentes (DHCA), na Universidade Federal de Goiás – Polo Catalão, hoje Universidade Federal de Catalão (UFCAT), que foi fundamental para minha vida acadêmica e profissional. No mesmo ano, concluí o curso de Direito, mas não participei das festividades por insuficiência de recursos.

Em 2015, acreditei ser possível e fui à luta (aliás, nunca deixei de lutar): encarei o processo seletivo para o Mestrado em Educação, na Universidade Federal de Goiás – Polo Catalão (UFG), impulsionado pelo fato de estar sendo penalizado por minhas escolhas políticas, típicas de cidades do interior (provincianas).

No ano de 2016, já inserido no meio acadêmico, fiz o “Curso de Formação de Tutores”, realizado pelo Centro Integrado de Aprendizagem em Rede (CIAR), da Universidade Federal de Goiás. Posteriormente, atuei como tutor de pós-graduação em Direitos Humanos, no Curso de Especialização em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos, instituído no CIAR/UFG, no âmbito do Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB), na cidade de Catalão-GO.

O pesquisador que vivenciou e testemunhou as dificuldades da vida, sendo bisneto, neto, filho e professor de “analfabetos”, percebeu que seus saberes são relevantes para a academia. Logo, compreender suas vivências e experiências por meio das narrativas potencializa a pesquisa e dá sentido à vida.

¹⁴ Cresci ouvindo essa expressão proferida por adultos; no entanto, desconheço sua fonte ou significado literal, embora acredite tratar-se de algo relacionado à indecisão ou a uma situação de risco.

Estou convicto e consciente do que realmente quero e pretendo continuar meus estudos, buscando mitigar os impactos que a falta de conhecimento e instrução deixou impregnados na vida daqueles que não tiveram a oportunidade de ser escolarizados. Reconheço que todas as formas de saberes, vivências, aprendizados, experiências e histórias de vida são formativas, mas não há como negar a importância do saber livresco, que nos torna atores principais, e não vítimas, de um sistema capitalista excludente.

No mesmo ano, em 2016, realizei o processo seletivo interno para pleitear uma vaga como professor na FASUG, onde fui acadêmico de Direito. Após a apresentação de uma aula expositiva, sendo avaliado e considerado aprovado pela equipe gestora e pelos coordenadores, iniciei outro ciclo laborativo no primeiro semestre desse mesmo ano.

Ao considerar a trajetória percorrida, aliada aos “momentos de charneira”¹⁵ (Josso, 2010, p. 64), entendi que esses momentos se configuraram como pontos de inflexão nos quais fui convidado a reinterpretar minha própria história, ressignificar experiências e redefinir sentidos para o trabalho, para a vida e para mim mesmo. Foi com os debates da disciplina “Cultura e Memória nos Processos Formativos”, no mestrado, que percebi que esses momentos correspondem àqueles que foram formadores de conhecimentos em minha trajetória pessoal e de escolarização.

Nesse processo contínuo de formação, com o mestrado realizado no campo investigativo em “Políticas Educacionais, História da Educação e Pesquisa Autobiográfica”, novas conquistas acadêmicas evidenciaram a trajetória do pesquisador, que percebeu, em 2020, a necessidade de desenvolver um projeto para o doutorado em Educação, a ser submetido ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Naquele período de incertezas, o mundo vivenciava, atônito, a pandemia da Covid-19. Em meio ao medo e à insegurança causados pelo momento histórico, todos os trâmites da seleção foram realizados de forma remota. Registro que, nesse labirinto de caos provocado pela pandemia do coronavírus, essa condição adversa foi fator positivo e oportunizou minha participação no processo seletivo. Após passar por todas as etapas e ser aprovado, iniciei os estudos remotamente no segundo semestre de 2021.

Estabelecido no Programa como doutorando, as possibilidades de pesquisa foram se descortinando e, com o passar do tempo, analisei, escrevi e reescrevi o projeto para melhor

¹⁵ Momentos de charneira correspondem às fases de reorientação, o que significa que, ao articular e reordenar os pensamentos, as situações de conflito pelas quais o sujeito está passando são pensadas e repensadas em diversas dimensões, sejam elas profissionais, familiares, políticas ou econômicas.

adequá-lo ao tema, aos objetivos e à situação problematizadora. Ouvi, por diversas vezes, fora e dentro do espaço acadêmico, o termo *outsiders*, que me provocou de diferentes maneiras.

Em busca de informações, encontrei, na Revista de Filosofia *Basíliade*, o artigo de Granato (2019), “A teoria social de Norbert Elias e suas contribuições para a sociologia do poder”, e compreendi que os sujeitos colaboradores da pesquisa assim podem ser adjetivados, mesmo sendo nascidos e criados na região onde realizei o estudo.

Granato (2019) sintetizou, com base em Elias e Scotson (2010), um quadro representativo das características dos termos “estabelecidos” e “outsiders”, e percebi que poderia me apropriar de algumas dessas representações adjetivadas aos *outsiders* e associá-las aos sujeitos narradores. Sendo dominados de diferentes formas, estão inseridos na sociedade, muitas vezes, de modo anônimo e excluídos por grande parte dela, sendo notados e necessários apenas para realizarem trabalhos menos valorizados. Não estão organizados em grupos, mas representam aqueles sem poder e aos quais, por vezes, são imputadas desonra, desconfiança e inferioridade.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo desta tese foi analisar as experiências de formação construídas e atribuídas por meio das artes de fazer de sujeitos não escolarizados, residentes em quatro municípios do estado de Goiás, a partir de suas próprias narrativas.

De acordo com Clandinin e Connelly (2015), o homem é, naturalmente, um ser que, desde os tempos mais antigos, se apropriou das narrativas, as quais permanecem desempenhando papel crucial na perpetuação do conhecimento ao longo da história.

As narrativas não são meros delineamentos de contar histórias; representam e compõem sistemas fundamentais capazes de proporcionar a compreensão da realidade, a organização de experiências e a edificação de significados. Para além disso, elas representam potência e representatividade no meio acadêmico, à medida que se relacionam à conectividade dos sujeitos com o meio social em quaisquer espaços, o que as torna fundamentais para embrenhar estudos relacionados às memórias, às trajetórias e às experiências humanas.

Esses elementos permitem ao investigador a possibilidade explorativa das subjetividades contidas no alinhavado de palavras proferidas pelos narradores e, assim, compreender os significados que cada sujeito atribui como “experiência” em sua caminhada transformadora¹⁶.

Bosi (2003) compara metaforicamente as narrativas a flores, o que representa encanto e beleza. Não se trata apenas de colher, mas de compreender o que fazer com esse grande ramalhete, de modo a entender, com profundidade, o quanto o ato de narrar e interpretar possui representatividade e provoca reflexões. Se alguém colhe um grande ramalhete de narrativas orais, tem pouca coisa nas mãos. Uma história de vida “não é feita para ser arquivada ou guardada numa gaveta como coisa, mas existe para transformar a cidade onde ela floresceu” (Bosi, 2003, p. 69).

Ao me dar conta da potência contida nas palavras de Bosi (2003), compreendi que essa representatividade é algo belo a ser contemplado e admirado, ao mesmo tempo em que convida a refletir sobre sua “boniteza”¹⁷ (Freire, 1996).

Bosi (2003) sugere que essas narrativas possuem potencial transformador na vida do sujeito e, portanto, são veículos de memória, identidade e resistência cultural. Ao serem

¹⁶ Relativo às percepções de cada sujeito, suas opiniões, diversidades de experiências que acreditei ser a forma ou maneira que interpreta suas vivências e/ou dá valor dependendo da perspectiva de cada um.

¹⁷ Para Paulo Freire, “boniteza” não se refere à aparência física, mas a uma concepção ética, política e humana que envolve justiça, solidariedade, coerência, respeito ao próximo e a busca por um mundo melhor

contadas e recontadas, transformam o espaço social, fortalecem laços comunitários e promovem diálogo entre passado e presente.

Histórias não devem ser esquecidas ou arquivadas apenas nas memórias ou em gavetas mentais fadadas ao alheamento; devem, sim, ser acionadas. As histórias de todas as pessoas são importantes e nelas há vivências, encantamentos, aprendizados, sofrimentos, conquistas, emoções, prazeres, alegrias e superações. Quando acessadas por meio das narrativas, oportunizam desvendar, conhecer e aprender com experiências antes não socializadas ou percebidas.

A investigação foi pautada no processo de formação dos sujeitos que, por diversos motivos, ficaram excluídos do processo de escolarização, tendo como tema as experiências de formação não escolarizadas. Acreditei que as narrativas auxiliariam na discussão sobre as representações e a forma como o lugar social interfere no processo de formação dos sujeitos, aliado às experiências e aos enfrentamentos que definem cada trajetória e o lugar de fala¹⁸.

Ao pesquisar e escrever esta tese, presumi a produção referente a um capital intelectual pouco explorado, capaz de despertar o interesse de outros pesquisadores em diversas áreas do conhecimento, evidenciando as histórias e experiências formativas dos não escolarizados, para que não se percam com o ingrato desgaste do tempo.

Contemporaneamente, muito tem sido aventado sobre os processos formativos que acontecem ao longo da vida como uma condição social importante para os sujeitos; no entanto, há de se considerar que, em geral, pensa-se primeiramente em processos formativos escolarizados, na concepção de que representam o caminho “certo”¹⁹.

Na pesquisa, tomei como premissa que a formação também acontece fora dos espaços educativos institucionalizados e possibilita meios e/ou maneiras para que os sujeitos trabalhem, se transformem, organizem suas famílias, se socializem, se desenvolvam e contribuam, à sua maneira, com a sociedade.

Busquei realizar uma abordagem com ênfase nos processos formativos não escolarizados, aqueles que não titulam, mas garantem meios de vida e subsistência para muitos sujeitos, representando, assim, as “artes de fazer” analisadas por Certeau (1998). Sabe-se que a

¹⁸ Optei por usar a primeira pessoa, mesmo sabendo que, pela norma, utiliza-se a terceira. Tal posicionamento se justifica pela produção dos dados por meio de entrevistas e para evitar a confusão de narrativas, que pode prejudicar a escrita e o entendimento. Essa escrita é fruto de uma pesquisa e de uma ação conjunta, com a costumeira intervenção da orientadora, presente em todos os momentos.

¹⁹ Menciono a expressão “certo” considerando que, ao ser inserida em uma unidade escolar, estabelece-se que a escola forma e representa uma das, senão a única, maneiras de redenção e de formação para que os sujeitos possam saírem-se “bem” na vida e no mundo do trabalho.

literatura brasileira costuma mencionar os sujeitos não escolarizados como “analfabetos”. Optei por nomeá-los como “não escolarizados”, com o intuito de recusar estigmas.

Desde a composição e a escrita desta tese, em diálogo com Bruner (2002, p. 46), destaquei que “uma narrativa é composta por uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou autores”. O autor evidenciou que a narrativa ultrapassa a simples descrição de fatos, pois envolve a construção de significados a partir de uma sequência organizada de eventos e estados mentais, nos quais os seres humanos atuam como protagonistas ou autores de suas próprias histórias (Bruner, 2002). A narrativa articula experiências, emoções e intenções, possibilitando compreender como os sujeitos interpretam o mundo e a si mesmos, transformando vivências em conhecimento e identidade.

Nessa perspectiva, procurei compreender, a partir do ponto de vista dos sujeitos colaboradores, de que maneira adquiriram experiências fora dos processos formativos escolares e como tais experiências podem tê-los afetado ao longo de toda a vida.

Clandinin e Connelly (2015, p. 51) demonstraram e definiram a pesquisa narrativa como “uma forma de entender a experiência”, em um processo de colaboração entre pesquisador e pesquisado. Nessa relação, observa-se uma aproximação entre ambos durante o desenrolar da produção dos dados, a qual deve permanecer isenta de “contaminação”, sendo as narrativas representativas da possibilidade de construção de outras compreensões acerca das vivências e experiências. Nas histórias narradas, o ouvinte pode extrair sentidos do contexto e recontextualizá-los, de modo a produzir novas compreensões entre pesquisadores e pesquisados, na busca por determinado conhecimento.

Nesse sentido, as narrativas proporcionam melhor compreensão da natureza histórica do tema, entendida como um processo de reflexão e, para esta tese em particular, evidenciam que, ao estarem inseridos na sociedade, os sujeitos não escolarizados contribuem de forma significativa como parte integrante da história, tanto para a transformação e o desenvolvimento de si mesmos quanto para o espaço geográfico e social no qual estão inseridos.

Ao longo da escrita, concebi as narrativas como relevantes para compreender o contexto em que os sujeitos narradores viviam e vivem. Refleti sobre como suas narrativas poderiam expressar complexidades e desafios, de modo a abordar suas experiências, processos formativos, aprendizagens e trabalho, bem como as formas pelas quais se mantiveram atuantes em um mundo letrado.

Percebi, nas narrativas, possibilidades viáveis para esta discussão, as quais também encontraram fundamentação em Benjamin (1993, p. 201), no momento em que o autor atribuiu

centralidade ao sujeito narrador em consonância com suas experiências, ao afirmar que “[...] o narrador retira da experiência o que ele conta [...]”. De acordo com o autor, as experiências, nesse processo, representam fontes originárias extraídas das narrativas (Benjamin, 1993).

Dessa forma, compreendi que, por meio delas, os sujeitos colaboradores, em articulação com suas experiências, podem ser observados e analisados sob diferentes vieses, a partir de um ponto de vista intercambiado entre a vida social, familiar, laborativa, pessoal e formativa.

Defendi que, ao narrarem seus dilemas, conflitos e desejos, imbricados na forma como lidam com os desafios da vida, os sujeitos sinalizaram fatos marcantes de suas trajetórias, os quais, em certa medida, podem indicar caminhos que favoreçam a compreensão de como se constituíram suas experiências e processos formativos.

As narrativas, nessa tessitura, configuram-se como um constante ato de contar, recontar e rememorar, à medida que revelam particularidades da forma como cada sujeito concebe suas vivências e experiências consigo e com os outros. Conforme Delory-Momberger (2012, p. 82), “[...] a narrativa não é apenas o produto de um ‘ato de contar’, ela tem também um poder de efetuação sobre o que narra”. Assim, os eventos contidos em cada narrativa, em geral, fazem sentido para o narrador e, portanto, toda a história é tecida a partir de partes selecionadas por ele próprio quando instigado pelo pesquisador.

Historicamente, os acontecimentos que envolveram a humanidade evidenciam uma divisão entre conquistadores e conquistados, seja pela força bélica, econômica ou pelo domínio do conhecimento, em seus diversos desdobramentos, os quais reverberam na vida dos sujeitos em diferentes épocas, modos e intensidades.

Na contemporaneidade, muitas demandas foram solucionadas, enquanto outras surgiram, permanecem sem resposta e continuam dificultando a vida dos sujeitos, especialmente daqueles que não tiveram acesso ao processo de escolarização.

A humanidade do século XXI testemunha e vivencia múltiplas informações e saberes; entretanto, parcela significativa da população brasileira permanece sendo adjetivada como “analfabeta”, condição que representou e ainda representa uma realidade preocupante, atingindo milhares de cidadãos de diferentes faixas etárias em todas as regiões do Brasil, conforme indicam dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em levantamentos anteriores e atuais.

Grande parte desses cidadãos, que compõem os índices negativos relacionados ao processo de não escolarização, nasce, vive e morre sem a oportunidade de aprender a ler e a escrever. Tal processo ocorreu e ainda ocorre por múltiplos fatores, observáveis em contextos marcados pelo regionalismo, pobreza, ausência de políticas públicas, corrupção e

condicionantes temporais, entre outros aspectos amplamente discutidos na literatura de geografia e história. Essas condições evidenciam continuidades, como a persistência das desigualdades, da exclusão educacional e dos limites estruturais e efetivos da educação, bem como rupturas associadas às transformações das legislações, dos ideais pedagógicos e das organizações institucionais, que não permaneceram historicamente estagnadas, conforme apontaram Sobrinho Junior e Moraes (2023)²⁰.

De acordo com esses autores, em cada momento histórico, tais rupturas e continuidades marcaram de forma significativa a história do Brasil e, com isso, os fatos ocorridos na segunda metade do século XX podem ter afetado a vida, a oferta de educação e a forma como esses sujeitos se constituíram, bem como suas expectativas e posicionamentos ao viverem em uma sociedade que, cada vez mais, cobra os processos de alfabetização (aprender o código escrito, saber ler e escrever), escolarização (educação formal escolarizada) e letramento (uso social da leitura e da escrita, interpretação de textos e produção escrita) (Sobrinho Junior; Moraes, 2023).

Sobrinho Junior e Moraes (2023) evidenciaram, entre outros fatos marcantes de cada período e momento histórico, que muitos deles podem coadunar com as vivências e os modos de vida dos sujeitos participantes, como, por exemplo, a Constituição Federal de 1946 (Brasil, 1946), que conferiu maior credibilidade à educação e a enfatizou como direito de todos.

Outro fato histórico que deixou marcas profundas e significativas na história do Brasil e da educação brasileira foi o Regime Civil-Militar (1964-1985). Anteriormente a esse movimento político, o ensino caracterizava-se por um modelo elitista, que priorizava e beneficiava grupos seletos, frequentemente aqueles detentores de maior poder econômico, em comparação à grande maioria da população.

A partir da obra dos autores, foi possível identificar a existência de baixa cobertura educacional, especialmente nas áreas rurais, sem a implementação de políticas públicas de Estado específicas voltadas à alfabetização dos trabalhadores rurais. Observou-se, ainda, forte repressão, que obrigava esses trabalhadores a permanecerem em condições precárias de vida, privados de acesso adequado à saúde, à educação e a serviços básicos (Sobrinho Junior; Moraes, 2023).

Para além do que foi apresentado por Sobrinho Junior e Moraes (2023), considerei pertinente acrescentar a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 4.024/1961 (Brasil, 1961), a Lei nº 5.692/1971 (Brasil, 1971) e a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) como marcos desencadeadores de descontinuidades e inovações que

²⁰ O quadro exemplificativo encontra-se disponível nos Apêndices, evidenciando a periodização, os reflexos e o campo de atuação que se constituem como fatos relevantes e que marcaram a evolução da educação no Brasil.

representaram a redemocratização do Estado. Esses dispositivos asseguraram direitos sociais, individuais e coletivos, o direito à educação, a universalização do ensino, a liberdade e o pleno exercício da cidadania. Nessa mesma perspectiva de mudanças, insere-se a atual LDB, Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996).

Percebi que a educação, no contexto brasileiro, passou por diversas transformações e que, contemporaneamente, permanece em um processo de rupturas que não a deixa incólume. Ao contrário, nessa conjuntura, experimentamos outros desafios, o que me levou a refletir que uma das possibilidades de haver um número considerável de sujeitos não escolarizados mimetizados entre nós, no século XXI, está diretamente associada às transformações oriundas de outros momentos históricos.

Nesse cenário de embates, ao considerar a mimetização dos sujeitos da pesquisa – que vivem, trabalham e se socializam em um mundo letrado –, refleti sobre os fatores que os impediram de acessar a alfabetização e o letramento. Esses sujeitos, com diferentes ocupações e campos de saberes formativos não escolares, vivem imersos em um emaranhado de regras pré-estabelecidas que ultrapassam os campos político, social e econômico e se estendem ao âmbito familiar. Essa condição de “não ser escolarizado” transcende a esfera política e administrativa, refletindo-se nas formas de vida e nas maneiras pelas quais esses sujeitos interagem com o mundo.

Com o intuito de ampliar a aproximação com o que foi produzido sobre o tema “experiências de formação”, realizei uma pesquisa bibliográfica, na modalidade de revisão de literatura. Entre os arquivos nacionais existentes, optei pela Base de Dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Ao clarificar o objeto da pesquisa, intitulado “Experiências de formação de sujeitos não escolarizados”, foi necessário realizar o exercício de construção do “Estado de Conhecimento” das produções acadêmicas em curso, seguindo a lógica de utilização dos seguintes descritores: “experiência de formação” AND “não-escolarização”; “experiência” AND “não-escolarização”; e “experiência de vida”, com vistas a um delineamento mais assertivo, aliado às possibilidades e à organização do estudo.

No processo de escolha das palavras-chave ou descritores utilizados nas buscas, houve atenção cuidadosa, uma vez que o uso de um único descritor pode limitar ou expandir excessivamente o escopo da pesquisa, situação semelhante àquela em que a amplitude excessiva dos descritores resulta em achados que se afastam do foco do estudo.

A utilização de palavras-chave ou descritores na construção do espaço de informação possibilitou a localização de amplo material bibliográfico, em razão da indexação de termos

associados a diferentes pesquisadores e temáticas. Muitos desses resultados, embora relevantes em outros contextos, apresentaram abordagens distintas e não se mostraram pertinentes ao objeto previamente definido.

No sítio eletrônico da BDTD, em consulta realizada entre os dias 16 e 23 de setembro de 2022, foram encontradas 118 dissertações e 63 teses, publicadas entre os anos de 1996 e 2021, correspondentes a diversas instituições de ensino públicas e privadas. Após verificação, foram selecionadas e privilegiadas três teses (T) e três dissertações (D), para analisar aproximações ou distanciamentos em relação ao objeto da pesquisa.

Esse movimento permitiu compreender que há lacunas passíveis de se tornarem objeto de investigações futuras, de modo a atender às especificidades das pesquisas. Para melhor visualização, apresentei, no Quadro 1, a compilação de trabalhos analisados com ênfase nos descritores, na perspectiva de que pudessem, de alguma forma, contribuir para o desenvolvimento da pesquisa.

Quadro 1 – Relação das pesquisas selecionadas no Banco de Dados da BDTD

TIPO/ ANO	TÍTULO	AUTOR/ INSTITUIÇÃO	PALAVRAS-CHAVE	DESCRIPTOR
T 2015	Projovem urbano de São Leopoldo/RS: sentidos e significados para a juventude leopoldenses	Dilmar Kistemacher UNISINOS	Políticas públicas; Projovem urbano; Enem; Prouni; Juventude.	Experiências
T 2012	O Desafio para integrar a educação profissional a educação básica de jovens e adultos	Sônia de F. R. Santos UFC	PROEJA; Integração dos conhecimentos; Prática pedagógica.	Experiência de vida
T 2017	Biopolítica e formação: vida, exceção e profanação na educação	Mauricio C. de Azevedo UFSM	Educação; Filosofia; Filosofia da educação; Biopolítica; Formação.	Formação
D 2013	Contrariando a sina - da educação de jovens e adultos ao ensino superior: escolaridades exitosas de alunas-trabalhadoras	Rubem T. de Jesus Filho UFG	Educação de jovens e adultos; Aluno-trabalhador; Ensino superior.	Trabalho
D 2015	A inserção de jovens no mercado de trabalho: o que eles têm a dizer	Gabriela Melo Paiva e Sousa Ferreira UFF	Trabalho; Aspectos psicológicos; Mercado de trabalho.	Trabalho
D 2007	Experiência e formação em Walter Benjamin	Caroline Mitrovitch UNESP	Filosofia da educação; Formação cultural (Bildung); Experiência.	Experiência e formação

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2022).

Na tese de Kistemacher (2015), o foco principal foi identificar as preocupações com os sentidos e significados que os sujeitos da pesquisa atribuíram à categoria “experiência”, a partir da condição de jovens beneficiários de políticas sociais.

Santos (2012) enfatizou as experiências com base nos relatos de professores, com o objetivo de identificar, por meio de interpretações pautadas nas narrativas e nas experiências adquiridas ao longo da vida profissional, aquelas realizadas em espaços formais institucionalizados, não abordando as experiências construídas fora desses espaços.

Em sua tese, Azevedo (2017, p. 8), propôs pensar uma noção ampla de formação como “profanação da economia escolar”, articulando a ideia de formação ao ato de professorar.

Nas dissertações de Jesus Filho (2013) e de Ferreira (2015), os pesquisadores abordaram as lutas de jovens e adultos frente à inserção e à permanência no trabalho, em contraponto com a trajetória escolar. Ao desenvolverem suas pesquisas, enfatizaram a EJA e a preparação para o mundo do trabalho, isto é, a escolarização tardia como possibilidade de oportunizar melhores condições de vida e de trabalho.

O que aproximou essas pesquisas foi o fato de buscarem compreender o que já havia sido produzido e quais eram os interesses que extrapolavam as especificidades contidas em cada uma, contribuindo de forma sistemática para delinear os rumos das investigações. Nesse sentido, foi perceptível, na dissertação de Mitrovitch (2007), a existência de aproximações que versaram sobre o sentido da experiência em seu caráter formativo ao longo da modernidade, com vistas a refletir, na contemporaneidade, a reconstrução da experiência formativa.

Em busca de outros trabalhos que pudessem dialogar com o objeto da pesquisa e que estavam dispostos no Quadro 2, encontrei, no artigo (A) de Cavaco (2016), uma abordagem sobre formação e experiência do ponto de vista dos não escolarizados e, na tese (T) de Valle (2020), percebi que a pesquisadora seguiu por outro viés, ao examinar os mesmos conceitos atribuídos aos escolarizados de Portugal.

Esses trabalhos auxiliaram a pensar e problematizar os conceitos de formação e de experiências de vida.

Quadro 2 – Demais pesquisas selecionadas

TIPO/ ANO	TÍTULO	AUTOR/ INSTITUIÇÃO	PALAVRAS-CHAVE	DESCRITORES
A 2016	Formação Experiencial de Adultos Não Escolarizados: saberes e contextos de aprendizagem	Carmen Cavaco Universidade de Lisboa	Adultos; Analfabetos; Formação Experiencial; Saberes.	Formação, saberes experiência
T 2020	Formação de adultos em Portugal: entrelaçando experiências de vida e trabalho	Mariana Cavaca Alves do Valle Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Formação de adultos; Reconhecimento de saberes; Experiências de vida e trabalho.	Formação, saberes e experiência de vida

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025).

Cavaco (2016), em sua pesquisa, apresentou um estudo qualitativo, baseado em entrevistas biográficas, e analisou, entre outros aspectos, o processo de formação experiencial de adultos não escolarizados. O estudo buscou compreender como esses adultos adquiriram saberes ao longo da vida, destacando a importância dos contextos familiar, profissional e social nas aprendizagens. Assim como eu, a pesquisadora optou pelo termo “não escolarizado” em vez de “analfabeto”, a fim de evitar estigmatizações. Ela destacou que o conceito de formação constitui um processo amplo e demorado, não podendo ser confundido meramente com experiência de vida.

Para a pesquisadora, a formação experiencial de adultos não escolarizados refere-se ao processo pelo qual indivíduos que não passaram pela escolarização formal adquirem conhecimentos e desenvolvem competências a partir de suas vivências cotidianas. Esse tipo de aprendizagem é marcado por práticas sociais, culturais e profissionais, sendo construído no contexto familiar, no trabalho, na participação comunitária e em outras interações sociais (Cavaco, 2016).

Ainda segundo Cavaco (2016), a experiência representa a formação. A autora defendeu que a vida cotidiana também oferece situações de aprendizagem que formam sujeitos críticos, mesmo fora da escola, e que tais saberes constroem gradativamente o sentido de pertencimento e o desenvolvimento da sabedoria de vida. Sua pesquisa auxiliou no reconhecimento dos saberes de sujeitos historicamente marginalizados e ampliou o entendimento do conceito de formação, ao demonstrar que os aprendizados também ocorrem nas práticas rotineiras, fora das salas de aula, configurando-se igualmente como prática social, cultural e existencial.

Valle (2020) propôs, em sua tese, uma investigação sobre os percursos formativos de adultos em Portugal que participam de processos de reconhecimento, validação e certificação de saberes. A pesquisa analisou como os conhecimentos adquiridos nos contextos familiar,

social e profissional são reconhecidos e validados, destacando as estratégias desenvolvidas pelos sujeitos em situações que exigem saberes geralmente promovidos pela escola.

Para esta tese, a formação para o trabalho²¹ que pretendi verificar refere-se às experiências que os sujeitos não escolarizados vão gradativamente adquirindo, aprendendo a fazer aquilo que realizam de forma rotineira, sem qualificação técnica ou cursos de formação institucionalizados, pois a experiência do fazer vai proporcionando novos saberes e atribuindo sentidos às práticas laborativas.

Isso suscitou pontuar que o trabalho, na vida desses sujeitos não escolarizados, ocorreu de diversas maneiras, sem que tenham obtido qualificação profissional em cursos básicos institucionalizados. Dessa forma, emergiu o questionamento: o que é, de fato, trabalho, qual sua importância e como os sujeitos da pesquisa ganham a vida executando aquilo que aprenderam fora da escola?

Consoante ao *Dicionário de Filosofia*, de Nicola Abbagnano (2006), o termo *trabalho* deriva do latim e significa *labor*. É, portanto:

Atividade cujo fim é utilizar as coisas naturais ou modificar o ambiente e satisfazer as necessidades humanas. Por isso, o conceito de Trabalho implica: 1) dependência do homem em relação à natureza, no que se refere à sua vida e aos seus interesses: isso constitui a necessidade, num de seus sentidos; 2) reação ativa a essa dependência, constituída por operações mais ou menos complexas, com vistas à elaboração ou à utilização dos elementos naturais; 3) grau mais ou menos elevado de esforço, sofrimento ou fadiga, que constitui o custo humano do trabalho (Abbagnano, 2006, p. 964).

Trata-se também de uma atividade física e/ou intelectual que tem como propósito produzir algo, de modo que, ao fazê-lo, se logre êxito na satisfação de necessidades. É pela força do trabalho que os sujeitos alcançam determinados objetivos, necessários para viver e se manter em sociedade. Essa ação, individual ou coletiva, é fundamental para o desenvolvimento de quaisquer sociedades.

Seguindo essa linha de raciocínio, a falta de escolarização e de qualificação formal pode trazer dificuldades para que os sujeitos tenham garantida a inserção no mercado de trabalho, no qual uma das exigências é a escolarização. Em geral, as atividades remuneradas disponíveis para esses sujeitos são as de execução mais árdua e, quando ofertadas, concentram-se em frentes de trabalho insalubres e com as piores remunerações.

²¹ A categoria “trabalho” será analisada na quarta Seção, em conformidade com as narrativas dos sujeitos colaboradores. Pretendi verificar e compreender como aprenderam suas atividades laborais e a importância que atribuem a elas.

Revisitando outras produções, encontrei no texto *A experiência em formação*, de Passeggi (2011), no qual a autora evidenciou o entendimento de experiência ao citar Larrosa (2002) e Jay (2009). Dialogando com esses estudiosos, entendeu ser necessário delimitar a noção de experiência no contexto da formação, em uma perspectiva que contemple sua dimensão histórica; assim, a experiência é ressignificada. Logo, ela não acontece da mesma forma para todos, mesmo quando se vivenciam acontecimentos semelhantes ou idênticos, como apontou Larrosa (2011). Segundo Passeggi (2011, p. 149), “A experiência, em nosso entendimento, constitui-se nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou”.

Utilizei o termo “não escolarizado” não apenas como eufemismo acadêmico, mas como uma tentativa de expurgar a conotação pejorativa e, muitas vezes, vexatória que o termo “analfabeto”²² carrega, impregnada no bojo de seus significados e significantes, arraigados em marcas decoloniais profundas.

A base que orientou o desenvolvimento da pesquisa foi a ideia de que os não escolarizados encontraram maneiras de se ajustar à sociedade em diferentes contextos; logo, possuem conhecimentos e saberes adquiridos ao longo do percurso de vida. Esses saberes os prepararam à medida que possibilitaram a permanência e a socialização no contexto familiar, no trabalho e nas demais relações sociais e afetivas.

Além dos trabalhos selecionados na BDTD, acessei e incluí nas produções capítulos da coletânea *Experiências formativas não escolares: história & teoria da educação*, organizada por Zica (2021), cujo foco principal evidenciou outras instituições promotoras da educação em espaços não institucionalizados, as quais contribuem para a formação dos indivíduos e de suas subjetividades.

A pesquisa realizada versou sobre experiências não escolarizadas, tendo como temática principal a educação a partir de lugares “fora da escola”. Algumas pistas contidas nos capítulos da coletânea serviram como ponto de partida para avançar nos estudos, na pesquisa e na escrita, com enfoque nos processos formativos não escolares.

No *e-book* organizado por Zica (2021), o autor propôs uma abordagem que envolveu os espaços educativos não formais e expandiu o conceito de formação adquirida nesses contextos. A coletânea destacou, de maneira histórica e teórica, as formas de educação não legitimadas

²² O termo diz respeito aos efeitos persistentes de desqualificação de outros saberes. Faz referência às possibilidades de um pensamento voltado para a criticidade, a partir daqueles que foram subalternizados, em contraponto aos padrões de poder de uma minoria.

institucionalmente e afirmou que elas podem ocorrer em diversos âmbitos: familiar, assistencial, religioso e também nas relações interpessoais.

A realização desse movimento – de procurar indícios em outros escritos – possibilitou melhor compreensão de que as pesquisas educacionais, em sua maioria, direcionam-se à educação escolar formal. No outro polo, quando não há escolarização, os trabalhos associam essa ausência à condição de analfabetismo e aos dados estatísticos, com ênfase nas políticas públicas – em especial, na falta delas ou nas falhas de implementação.

Por meio das experiências de vida, o sentido de “formação” abre-se a várias interpretações. Pode referir-se, por exemplo, a alguém que passou por um processo de educação formal ou à maneira como uma pessoa foi criada, às suas experiências na infância e na adolescência até alcançar a fase adulta e a velhice, pois o aprendizado é constante.

A bússola indicou o foco para o que ocorreu no que se habituou chamar de “informalidade”, seguindo a lógica em funcionamento que considera a escola como o “formal”, localizando no termo a regra e a institucionalidade da formação.

Em Josso (2007), no escrito *A transformação de si a partir da narração de histórias de vida*, o processo de formação que caracteriza o percurso de vida de cada sujeito permitiu trazer à luz, progressivamente, o ser da formação. Na perspectiva da socióloga, esse processo envolve o caráter social, espiritual, psicológico, político, econômico e religioso, configurado em uma teia que produz sentidos e singularidades. A formação representa os percursos de cada sujeito diante das influências externas do meio e, gradativamente, vai-se tornando sujeito de sua própria história.

Segundo Bragança (2011), é na dimensão formativa de um processo interior que se possibilitam aos sujeitos mecanismos que permitem a transformação por meio do conhecimento. Destaco que “conhecimento” não significa apenas aquele obtido em instituições escolares, mas também aquele que, por meio das vivências, vai sendo aglutinado na vida dos sujeitos. Há, nesse contexto, conhecimento popular.

O debate sobre essas questões permanece polarizado, à medida que, entre o formal e o informal, persiste a valorização da formação institucionalizada e diplomada. Sabe-se que o processo formativo não escolarizado ocorre; contudo, para o mundo letrado, dominado pela grande maioria, a “formação” cobrada e amplamente valorizada é a escolarizada.

Em busca de outro olhar sobre o termo “formação”, recorri ao sentido etimológico definido no *Dicionário de Filosofia* de Abbagnano (2006, p. 481):

FORMAÇÃO (ai. Bildung). No sentido específico que esta palavra assume em filosofia e em pedagogia, em relação com o termo alemão correspondente, indica o processo de educação ou de civilização, que se expressa nas duas significações de cultura, entendida como educação e como sistema de valores simbólicos (v. Cultura) (Abbagnano, 2006, p. 481).

Filosófica e pedagogicamente, a formação à qual a citação se refere está atrelada aos processos educativos que visualizei como formais; contudo, abre espaço para uma interpretação que se expressa no simbolismo traduzido na cultura. Assim, tomei como norte a educação que acontece fora dos espaços escolares e que integra o processo civilizatório dos sujeitos, na perspectiva de que há riquezas e vastos saberes nas experiências adquiridas fora dos espaços institucionalizados.

Por “formação”, cogitei que não existe um ser único e universal. Esse ser é produto das relações sociais que se estabelecem e o tornam sujeito e, ao se comportar dessa maneira, situa-se historicamente; torna-se um ser histórico, pois o homem se constrói no momento da construção de sua própria história, e nesse processo há formação.

Os sujeitos vivenciam esse processo formativo de uma forma ou de outra, e essa formação define a qual grupo ou classe social farão parte, bem como o lugar de fala e de atuação. Logo, a formação, como processo contínuo, afeta a todos de diferentes formas, maneiras e intensidades, e o modo como é feita, vista, analisada e utilizada em distintos espaços define vidas e ocupações laborais.

Alheit e Dausien (2006) corroboram o entendimento acerca do termo “formação”, postulando, na introdução do escrito *Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida*, que aprendemos e nos formamos nas conversas com amigos, assistindo à televisão, lendo livros, folheando catálogos ou navegando na internet, tanto quanto quando refletimos e elaboramos projetos. Pouco importa se essa maneira de nos formarmos é trivial ou requintada. Não podemos alterar o fato de que somos aprendentes “no longo curso” da vida.

Os aprendizados, como afirmam Alheit e Dausien (2006), acontecem a todo momento, inclusive em conversas corriqueiras do dia a dia, nas relações familiares ou laborativas, as quais também foram apontadas na coletânea organizada por Zica (2021).

Vislumbrei um ponto importante que coaduna com os processos formativos não escolares ao pensar que os aprendizados dos não escolarizados são frutos das interações, vivências e acontecimentos com seus pares, que também não passaram pelo processo formativo escolar. Esses acontecimentos podem proporcionar experiências, conforme a concepção de Larrosa (2002, p. 21): “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”.

A citação de Larrosa (2002) destacou a experiência como um processo subjetivo que ultrapassa a mera ocorrência de fatos ou eventos objetivos. Diferente do que simplesmente acontece no mundo exterior, a experiência é aquilo que nos atravessa e produz significados, transformando nossa forma de perceber e compreender a realidade. Ela envolve sensibilidade e somente se torna experiência no momento em que modifica os sujeitos e deixa marcas.

Apenas o sujeito da experiência mostra-se efetivamente aberto à própria transformação, a qual se constrói de forma contínua no cotidiano, nas práticas laborais, nas relações sociais e familiares e nos espaços públicos. As ruas, nesse contexto, configuram-se como lugares de expressão e de exercício da liberdade, onde o direito à palavra e ao debate se manifesta. Entretanto, tais espaços também revelam desigualdades estruturais, entre elas a ausência de escolarização e o silenciamento histórico das vozes daqueles que permanecem à margem do reconhecimento social.

No escrito *Experiência e alteridade em educação*, o professor e filósofo Larrosa (2011), ao se referir ao princípio de exterioridade ou alienação, isto é, aquilo que está fora do sujeito, afirmou:

Não há experiência, portanto, sem a aparição de alguém, ou de algo, ou de um isso, de um acontecimento em definitivo, que é exterior a mim, estrangeiro a mim, estranho a mim, que está fora de mim mesmo, que não pertence ao meu lugar, que não está no lugar que eu lhe dou, que está fora de lugar (Larrosa, 2011, p. 5).

Larrosa (2011) confirmou que nossas experiências são resultado das interações sociais, das aproximações, vivências e convivências com os outros. As vivências estão intimamente relacionadas ao plano interpessoal, onde surgem compartilhamentos que vão desde ideias, emoções, frustrações, aprendizados e descobertas até sentimentos, desejos, arrependimentos, fatos e acontecimentos do viver.

Incluo, nesse rol de convivências, todos os tipos de conhecimentos: teórico e empírico, científico, religioso e filosófico, cada qual com sua importância para a formação do sujeito em constante metamorfose. Esses recursos são de extrema significância e influenciam a aquisição de conhecimentos e saberes que auxiliam nas tomadas de decisão. Entretanto, sendo o conhecimento fundamental sob o ponto de vista de determinado campo ou área, é necessário valorar outras formas de saberes e aprendizados oriundos das experiências construídas ao longo das travessias, não somente na escola, mas fora dela, sejam elas satisfatórias ou não.

No que concerne à compreensão de experiência, estabeleci um diálogo teórico com Josso (2010). A autora afirma que a experiência acontece e pode ser compreendida quando

aquele que rememora um acontecimento reflete, sendo capaz de explicitar o aprendido e os sentidos a ele atribuídos, atribuindo importância a tal acontecimento no percurso de sua vida.

Assim, tem-se como experiência a medida em que a ação é ponderada e refletida com base no vivido, pois determinado acontecimento, ao assumir caráter de experiência, “[...] serve de material para compreender os processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem do sujeito em relação à sua existência” (Josso, 2010, p. 35).

É nas ruas, nas escolas, no seio familiar, no trabalho, no comércio, na zona rural ou urbana, nas igrejas e em todos os espaços entre o ir e vir que se observam os estereótipos de pessoas que se cruzam em um movimento frenético – entre a subserviência e a opressão sofridas por grande parte da população – e a relação de poder que as classes ditas dominantes exercem sobre os demais, diante das inúmeras desigualdades sociais, como a falta de escolarização.

O termo “não escolarização” e a expressão “sujeitos não escolarizados” são, portanto, objetos de problematização e análise ao longo da tese, pois a proposta da pesquisa esteve dirigida a esses sujeitos, seus aprendizados, experiências e processos formativos, constituindo-se como fonte central do estudo. Essas questões podem, certamente, contribuir para repensar como a sociedade os enxerga e os trata.

A academia pode vislumbrar outras formas de pesquisa fora do mundo letrado, a fim de compreender como esses sujeitos se mantêm mimetizados nesse espaço e conseguem vivenciar suas experiências sem terem passado pelos aprendizados e conhecimentos livrescos.

O interesse por esse tema de pesquisa surgiu ao longo das rotineiras observações realizadas como professor do ensino fundamental do Sistema Público de Ensino, na cidade de Pires do Rio-GO, localizada no contexto geográfico da denominada “Região da Estrada de Ferro”, aliado às vivências nas aulas como professor regente da EJA e, posteriormente, à escrita da dissertação de mestrado intitulada *Narrativas de formação de famílias ciganas em Pires do Rio-GO (2000 a 2017)*, concluída em 2018. Na pesquisa, ao ouvir as narrativas dos ciganos não escolarizados, percebi possibilidades de avançar na temática.

Sendo regente e mantendo o “pé no chão” da escola, muitas vivências me oportunizaram ouvir histórias contadas pelos adultos que levavam e buscavam as crianças na unidade escolar, fossem filhos e/ou netos. Essas histórias, impregnadas de diversidades e pluralismos, pouco a pouco se avizinham daquilo que compreendo como processo educativo e suscitaram reflexões sobre a importância de como outros saberes e aprendizagens acontecem em diferentes espaços.

Ao me dar conta de que, naquele espaço institucionalizado, os sujeitos viam e/ou esperavam que a escola fosse a redentora da mudança de vida daquelas crianças e de seus filhos, compreendi que esses adultos talvez não quisessem que as histórias dos pequenos se repetissem

da forma como as deles aconteceram. Há, aqui, uma dicotomia que precisa ser entendida, em razão da importância da escolarização em contraponto à não escolarização²³.

Como observador e ouvinte, sempre que possível, escutava relatos marcantes dos sujeitos no movimento frenético de entrada e saída da escola. Esses momentos constituíram um canal aberto para que lembranças e indagações viessem à tona; ocasiões em que, ao descortinar fatos rememorativos, percebia, em muitas falas, as narrativas de meus avós maternos e paternos, em especial as de meus pais, que não frequentaram a escola e não foram escolarizados, mas liam e escreviam rudimentarmente seus nomes; aliás, desenhavam, como no curta-metragem “Vida Maria” (Ramos, 2007).

Corriqueiramente, eu ouvia minha mãe dizer que deveríamos estudar muito para “ser alguém na vida”, algo que, naquele momento, eu não conseguia qualificar em sua importância e profundidade. Na inocência de crianças, vivendo as limitações impostas pela vida, prevalecia a regra de que quem nascia pobre seria sempre pobre e de que aqueles tidos como ricos permaneceriam ricos e “melhores” do que os outros.

Diante dessa inquietação, ancorada nas memórias da infância e aliada às experiências adquiridas como professor regente da EJA por sete anos consecutivos, bem como à escrita da dissertação de mestrado, despertou-me o desejo de aprofundar o tema que versa sobre as “experiências de formação não escolarizadas” e as artes e possibilidades de viver, trabalhar e manter-se em uma sociedade que adotou a escola como referência de Instituição capaz de promover ensinamentos e conhecimentos que contribuem para a “formação” e o convívio social.

A tese que defendo é a de que os saberes dos sujeitos não escolarizados foram construídos no entrelaçamento entre aprendizagens familiares, no trabalho e na cultura, que os transformaram e possibilitaram a aquisição de experiências, configurando-se como formas legítimas de conhecimento, com valor formativo pessoal e social. Tais saberes emergiram das vivências cotidianas, como artes de fazer, no manejo da terra, no uso de ferramentas, nos afazeres domésticos, nas tradições familiares e nas narrativas orais, constituindo um capital cultural próprio, orientador de práticas, identidades e modos de vida.

Dessa forma, entendo que a experiência dos sujeitos pode ser compreendida como ato formador, pois, de acordo com Larrosa (2002, p. 21), “o saber da experiência é o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que lhe vai acontecendo ao longo da vida”.

²³ Acreditei que subjetivamente esses adultos valorizavam apenas a educação livresca e viam/queriam que seus filhos e/ou netos não repitassem o que aconteceu com eles.

A dicotomia existente reside na valorização do saber escolar, representada pela mudança nas condições de vida que ele pode proporcionar. No outro polo, situa-se a não escolarização. É oportuno frisar que, de modo subjetivo, os sujeitos legitimam a escola e desconsideram os saberes e aprendizagens adquiridos na “escola da vida”, os quais são importantes e formativos, na medida em que ensinam a realizar tarefas e trabalhos que garantem a subsistência do núcleo familiar. Trata-se, portanto, de uma arte em movimento, exposta em tela viva e pujante, embora pouco valorizada ou contemplada.

Ao abordar a escola, parti do pressuposto de que ela, ao longo dos anos, vem se perpetuando e se configurando como uma das principais instituições que têm em seu bojo o objetivo de propiciar a formação sistematizada e científica dos indivíduos. Entretanto, esse processo formativo vai além da aprendizagem de conhecimentos sistematizados, pois nela estão presentes valores, normas e regras que, na concepção livresca, são necessários ao convívio social. Tais normas e regras, como já apontado, também são aprendidas por meio da oralidade, da observação e da troca de saberes com outras pessoas.

Silva (2002), ao considerar a escola como um *locus* que exerce papel fundamental na formação dos sujeitos, sustenta que ela pode possibilitar meios e instrumentos capazes de desenvolver habilidades diversas, entre elas as inerentes ao mundo do trabalho:

A escola é o lócus de construção de saberes e de conhecimentos. O seu papel é formar sujeitos críticos, criativos, que domine um instrumental básico de conteúdos e habilidades de forma a possibilitar a sua inserção no mundo do trabalho e no pleno exercício da cidadania ativa (Silva, 2002, p.196).

Tem-se aqui um exemplo que endossa a educação escolar e reforça seu papel na formação dos indivíduos, sendo aquela que proporciona conhecimentos capazes de acionar o exercício da cidadania, a criticidade e a preparação para o mundo do trabalho. Coloca-se, então, o questionamento: a escola e os conhecimentos livrescos são os únicos responsáveis por garantir que os sujeitos possam se “dar bem” na vida?

Na perspectiva de Silva (2002), a escola constitui-se como um *locus* privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento da criticidade, ainda que permeado por tensões e conflitos inerentes ao processo educativo. Por outro viés, o espaço externo à instituição escolar configura-se, para os sujeitos não escolarizados, como a “escola da vida”, desprovida de muros, livros ou professores formais. Trata-se de um espaço aberto, amplo e dinâmico, no qual se constroem saberes e habilidades por meio das experiências cotidianas, da oralidade e das interações sociais. Nessa “outra escola”, o aprender se efetiva no fazer, pela observação, pela

exemplificação e pela experimentação, constituindo um campo formativo que, embora não sistematizado, revela profundas dimensões de conhecimento e de prática social.

Autores como o pesquisador português Canário (2006) afirmaram que a escola passa por mudanças significativas e constantes. Freitag (1980) a compreendeu como instituição social fundamental para a constituição do indivíduo, da sociedade e, conseqüentemente, da humanidade, configurando-se como um espaço capaz de propiciar aprendizagens que envolvem diversas experiências.

A escola, como espaço destinado ao desenvolvimento e à ampliação do conhecimento, permanece cumprindo seu papel; contudo, nem todos têm tido acesso ou permanecido em seus espaços, ao menos até a conclusão da Educação Básica. Os sujeitos que a acessam complementam suas formações, aprendizagens e experiências também fora dela.

Ao refletir sobre aqueles que não a frequentaram, defendo que os sujeitos constroem saberes e desenvolvem competências que ultrapassam os limites institucionais da educação formal. Esses conhecimentos, adquiridos nas experiências cotidianas, influenciam significativamente suas formas de ser e de agir no mundo, contribuindo para o desenvolvimento de suas potencialidades. Essa perspectiva dialoga com a noção de “artes de fazer”, proposta por Certeau (1998), que se refere às múltiplas maneiras pelas quais os indivíduos vivenciam a plenitude da vida, mobilizando o que possuem e o que aprenderam ao longo de suas trajetórias.

Para Certeau (1998), os sujeitos não são meramente passivos, nem apenas aqueles que sofrem as conseqüências das normas e estruturas sociais. Ao contrário, eles “inventam maneiras de fazer”, isto é, são capazes de desenvolver estratégias e habilidades de sobrevivência e resistência que escapam ao controle das organizações institucionais.

Ao pensar nos colaboradores da pesquisa, percebi que essas ações cotidianas, como capinar, roçar, cuidar dos animais, cozinhar, realizar afazeres domésticos, fazer cercas ou escutar ativamente os filhos por meio dos conselhos dos pais, são expressões de liberdade, astúcia e improviso, que Certeau (1998) preferiu denominar “táticas”.

Cada sujeito é o artista principal de sua vida e, portanto, encontra soluções para resolver os problemas cotidianos, cada qual à sua maneira. É comum ouvir que “a vida é uma arte”; contudo, não é frequente refletir sobre de que forma essas artes foram, antes, artes de fazer. Assim, compreender como os sujeitos evidenciaram tais artes nas práticas comuns do cotidiano, possibilitando a convivência consigo mesmos e com os outros, constituiu um dos aspectos que pretendi apreender por meio das narrativas no desenvolvimento da pesquisa.

As artes das vivências são, assim, universais; no entanto, podem e devem ser interpretadas em conformidade com a temporalidade, a cultura, as aprendizagens e as experiências, bem como com a forma pela qual cada sujeito interage com o mundo e, à sua maneira, resolve as demandas da vida²⁴.

As “artes de fazer” representam as possibilidades de novas experiências e fornecem os meios para que as pessoas atribuam sentido ao vivido. Essa expressão remete à ideia de que as aprendizagens e experiências estão intimamente relacionadas ao desenvolvimento pessoal e, portanto, não se limitam nem estão condicionadas apenas aos saberes dos ambientes formais de educação.

Nesta pesquisa, as “artes de fazer” foram compreendidas como práticas formativas construídas na experiência cotidiana de sujeitos não escolarizados. A partir de uma perspectiva inspirada em Certeau (1998) e Larrosa (2004; 2022), procurei abordar tais artes e vivências, por entendê-las como representações das experiências e das formas de aprender o saber-fazer adquiridas pela transmissão cultural, presentes nas práticas familiares, comunitárias e laborativas. A pesquisa buscou reconhecer esses modos de formação não escolarizados como legítimas expressões de conhecimento e experiência.

Certeau (1998), em sua obra *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*, revelou as formas criativas, táticas e inventivas com que os sujeitos comuns enfrentam cotidianamente as dificuldades da vida, inseridos em estruturas e instituições dominantes e impositivas, como, por exemplo, a escola, o Estado, a cultura local e as formas de trabalho. Ao me apropriar do entendimento das “artes de fazer” de Certeau (1998), considerei que elas representaram e caracterizaram as aprendizagens laborativas que os colaboradores da pesquisa vivenciaram, adaptando-as e transformando-as conforme suas próprias necessidades e desejos.

Esses sujeitos foram constituídos e construíram histórias pouco discutidas nos discursos acadêmicos, mas fazem história: aquelas que não são contadas, percebidas ou estudadas. Elas existem e podem ser retomadas por meio de estudos de pesquisadores em História da Educação que, ao ouvirem suas narrativas, explicitam a importância de suas vivências, conhecimentos e experiências adquiridas.

E como dar vida e eternizar tais vivências, conhecimentos e experiências? Delory-Momberger (2008) deixou a pista de que isso ocorre por meio das narrativas. Esse recurso não

²⁴ Ao desenvolver a escrita desta tese, tenho como norte, apoiado nos ensinamentos de Larrosa (2002, p. 22), o entendimento de que “vivências” são acontecimentos instantâneos que se passaram, mas não necessariamente transformam os sujeitos. Já as experiências correspondem aos acontecimentos que os afetaram de forma a transformá-los.

pode ser entendido e/ou avaliado apenas como um instrumento linguístico. As narrativas proporcionam ao sujeito externar seus saberes, experiências, angústias e afetações e, ao narrar, saem do campo rememorativo e ganham destaque:

O que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem de si. A narração não é apenas o instrumento da formação, a linguagem na qual esta se expressaria: a narração é o lugar no qual o indivíduo toma forma, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida (Delory-Momberger, 2008, p. 56).

Quando há experimentação, o sujeito adquire formação, e esse processo acontece “naturalmente” e pode ser percebido no momento em que fatos retidos na memória são acionados. “O sujeito, ao investigar retroativamente aquilo que lhe aconteceu ao longo de sua vida, se forma, na medida em que elabora as aprendizagens realizadas experiencialmente” (Josso, 2010, p. 71). Esse sujeito da experiência é um ser histórico, e suas necessidades variam conforme o momento, o que o leva a revisitar fatos de como era sua vida em determinado período.

Entre as várias características associadas ao ser humano, destaquei a historicidade e a socialização, que representam as mudanças que acontecem em determinada sociedade. Com elas, os sujeitos se adaptam e aprendem a lidar com as transformações em conformidade com a temporalidade.

Essas adaptações representam, de acordo com Bauman (2001), a sociedade líquida; ou seja, se a sociedade muda, os sujeitos também mudam e são afetados por tais mudanças, assim vão encontrando possibilidades de se adequar da melhor maneira possível.

Tais adaptações, presentes nas “artes de fazer” (Certeau, 1998), são entendidas como estratégias, mesmo não planejadas, das quais os sujeitos se apropriam nos acontecimentos do cotidiano e que revelam transformação, resistência, criatividade e ressignificação.

Com base em Bauman (2001), observei vestígios para tentar compreender como essa adaptação aconteceu na vida dos sujeitos colaboradores, ao considerar as inevitáveis e aceleradas transformações que a sociedade vive e testemunha. Se a sociedade muda, os sujeitos são afetados de alguma forma e vão se ajustando de maneiras e em momentos diferentes.

Ao cogitar essas contínuas mudanças, imaginei os sujeitos não escolarizados em suas atividades rotineiras e pensei “no que, o que e como” eles faziam/fazem no dia a dia, seja dentro de casa, nos afazeres domésticos, seja no trabalho cotidiano na roça, para que vivessem e pudessem receber seus proventos. Percebi que essas atividades representam as “artes de fazer”, que são formadoras, mesmo que eles não percebam sua dimensão.

Os não escolarizados produziram histórias, adquiriram conhecimentos e experiências formativas nos afazeres cotidianos. Logo, inventaram e reinventaram, de outros modos, formas de se ajustar, repetindo e produzindo histórias, vivências e saberes. Conseguiram criar e educar seus filhos, permaneceram no mundo do trabalho e resolvem, de forma peculiar, as demandas e dificuldades que lhes foram impostas.

Esses ajustamentos dizem respeito à importância e à centralidade das aprendizagens e experiências obtidas no cotidiano que, de certa forma, auxiliam na produção e preservação dos conhecimentos práticos, pois “exerce um saber-fazer onde se podem encontrar todos os traços da arte da memória” (Certeau, 1998, p. 165-166).

Ao utilizar a expressão “arte da memória”, Certeau (1998) destacou a importância de valorizar a capacidade de que os sujeitos dispõem ao acionarem suas lembranças. Considerei serem aquelas que fizeram/fazem sentido por meio dos saberes adquiridos a partir de gestos, observações e exemplificações dos pais ou de outros, nas práticas, nas histórias que escutam e repetem e nas próprias narrativas. Aqui, o foco, segundo o autor, está condensado nos conhecimentos atribuídos aos sujeitos comuns e em suas práticas.

Para a proposta desta investigação, defini como objetivo geral: analisar as experiências de formação construídas e atribuídas por meio das artes de fazer de sujeitos não escolarizados, residentes em quatro municípios do estado de Goiás, a partir de suas próprias narrativas. E, como objetivos específicos:

- a) Problematicar a não escolarização como processo histórico que se mantém em nosso tempo e afeta a vida dos sujeitos;
- b) Destacar os espaços geográficos e socioculturais influenciadores nas trajetórias de vida das experiências de trabalho e de vida dos sujeitos não escolarizados, evidenciando a relação entre território, pertencimento e saberes experienciais;
- c) Refletir sobre experiências de formação para a vida e o trabalho presentes nas “artes de fazer” dos sujeitos colaboradores.

Desenvolver a pesquisa e a escrita desta tese com esses objetivos foi relevante, ao considerar, em conformidade com o IBGE, que, em todas as pesquisas dos anos anteriores e atuais, há milhares de “analfabetos” em todo o território brasileiro. Esses sujeitos frequentemente se encontram desprovidos do direito constitucional à educação escolarizada, por falta de políticas públicas mais eficientes de governo e de Estado.

Como recorte temporal, foi definido o período de 1955, como o ano de nascimento da narradora mais idosa, e 2023, como o marco final das entrevistas. Estabeleceu-se uma trajetória de vida de 68 anos, que pode ser compreendida como um processo formativo singular. Assim,

o período adotado não apenas delimita a história de vida da narradora, mas a de todos os colaboradores, pois possibilita compreender como, ao longo de décadas marcadas por transformações sociais e culturais, foram tecendo os sentidos atribuídos ao trabalho, à vida e à própria formação.

Considereei que as narrativas dos oito sujeitos colaboradores podiam fornecer elementos valiosos de suas experiências formativas não escolares, oriundas do convívio familiar, social e das relações de trabalho, pactuadas às inúmeras afetações que transformaram suas vidas, pois “a pesquisa com histórias de vida inscreve-se neste espaço onde o ator parte da experiência de si, questiona os sentidos de suas vivências e aprendizagens” (Souza, 2007, p. 69).

Trata-se, portanto, de um movimento no qual o sujeito aciona suas memórias e ressignifica acontecimentos que possibilitam a construção de narrativas que expressam não apenas o que foi vivido, mas como isso foi sentido, compreendido e assimilado ao longo do tempo, e que faz parte da construção histórica de cada sujeito.

1.1 Bases e primórdios para o desenvolvimento da pesquisa: história de vida e a narrativa como métodos

Optei por realizar a pesquisa com uma abordagem narrativa e acreditei que essa metodologia seria adequada, ao considerar a produção de dados contida nas entrevistas com os sujeitos não escolarizados. Isso implicou problematizar que esse método não pode ser considerado apenas como histórias de vida ou meramente “relatos” de fatos específicos em determinados locais ou temporalidades. Esse método permite ao pesquisador organizar a produção de dados e processá-los, bem como embrenhar-se nas análises de suas nuances e subjetividades.

Nesse caminho da definição metodológica, embora estejam e compartilhem pontos em comum, há uma bifurcação que as define. O método narrativo e a história de vida distinguem-se em diversos aspectos, conforme sintetizei no Quadro 3.

Quadro 3 – Diferenças entre os métodos narrativo e histórias de vida

ASPECTO	MÉTODO NARRATIVO	HISTÓRIA DE VIDA
Foco principal	Produção de dados, construção e interpretação das narrativas que abordam experiências específicas e significados atribuídos pelos sujeitos a eventos específicos (não escolarizados).	A trajetória completa ou significativa da vida de uma pessoa, destacando eventos marcantes. Arranjos e reconstrução que acontecem nas análises da trajetória de vida do sujeito colaborador.
Unidade de análise	Esse método possibilita análise sobre eventos significativos ou episódios (trabalho, formação, experiências).	Está pautada na trajetória de vida em sentido geral (o todo).
Temporalidade	Geralmente pautada na abordagem de episódios específicos na trajetória dos narradores.	Obedecem a sequências de acontecimentos da trajetória ao longo do tempo (cronologia de acontecimentos).
Enfoque analítico	Predominância Linguística e discursiva: por meio das narrativas como foram processadas as experiências.	Biográfico e sociológico: dá ênfase no que o sujeito vivenciou em quais contextos da vida.
Produção de dados	Utilização de entrevistas (semiestruturada e gravada).	Entrevistas mais consistentes e aprofundadas, documentos, registros históricos.
Objeto de estudo	Narrativas sobre experiências, memórias e interpretações pessoais.	Ancora no estudo e pesquisa da vida do sujeito em sua totalidade ou aspectos centrais dela.
Vantagens	Flexibilidade, pois permite acessar sentidos subjetivos e construções sociais.	Aprofundamento; proporciona uma visão ampla e contextualizada da trajetória de vida dos sujeitos.
Limitações	Processo curto, mais rápido e ser fragmentado e focar apenas em episódios específicos.	Processo longo, demorado e pode haver lacunas ou esquecimentos nas memórias.
Tipo de análise	Interpretativo, analítico com enfoque nas subjetividades.	Investigação e análise biográfica, com ênfase na relação entre o sujeito e sociedade.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025).

Ambos os métodos são utilizados no meio acadêmico em pesquisas nas ciências sociais e humanas, sendo um dos principais arranjos a tentativa de compreender fatores que envolvem vivências, experiências, processos formativos e trajetórias de vida. São métodos valiosos que permitem acessar dimensões subjetivas e sociais da experiência humana; no entanto, apresentam distinções. No método narrativo, o viés é explorar episódios específicos e seus significados. Por outro lado, ao pesquisar a temática com história de vida, a investigação visa compreender a trajetória completa de uma pessoa para, então, contextualizá-la historicamente.

Elaborei o Quadro 3 para pontuar algumas das possíveis convergências e divergências, uma vez que ambos se complementam; no entanto, cada qual possui suas especificidades, que fazem toda a diferença para o pesquisador.

Nesse sentido, elenquei alguns aspectos importantes do método narrativo, alicerçado nos estudos de Clandinin e Connelly (2015), Delory-Momberger (2008; 2012; 2016), Passeggi (2011) e Benjamin (1993). Para tratar das histórias de vida, os autores presentes nesta tese foram Josso (2004; 2007; 2010), Bosi (2003) e Alheit e Dausien (2006).

Para Larrosa (2004), o sujeito da experiência é aquele que aciona suas memórias e busca, nos acontecimentos passados, vestígios que lhes foram significativos. Ao mencionar “oportunidades”, julguei que o autor valorizou as narrativas e percebeu que elas podem ser oportunas para provocar os sujeitos a pensar, refletir, concordar ou discordar de algum acontecimento que não fora esquecido, mas apenas estava no subconsciente, aguardando o momento provocativo para, então, tecer as ideias e narrar.

Recordar é algo que fazemos e para isso necessitamos de oportunidade, o encontro da imaginação e a habilidade da composição. Por isso, a memória tem a forma de uma narração desde um ponto passado até o presente em função de um ponto de vista que se faz significativo (Larrosa, 2004, p. 16).

Larrosa (2004) destacou que a memória não pode ser resumida simplesmente à recuperação mecânica de dados antes estagnados. Ela representa um processo ativo e criativo, que exige dos sujeitos reflexão. Ao afirmar que “recordar é algo que fazemos”, o autor evidenciou o caráter construído da lembrança, que depende de condições específicas, como a oportunidade, a imaginação e a habilidade de narrar.

Como apontou o autor, embrenhar-se nas histórias de vida com o objetivo de examiná-las é aventurar-se no resgate das memórias, e tais intervenções não se limitam a meras recordações do passado. Uma vez acessadas, elas podem gerar mudanças das mais variadas formas, significativas ou não na vida dos sujeitos.

O uso de narrativas na produção do conhecimento científico e nas pesquisas não constitui prática recente. Por meio delas, os sujeitos têm a oportunidade de expressar sentimentos, compartilhar descobertas, rememorar experiências, elaborar interpretações e, assim, possibilitar uma ampla gama de perspectivas e significados para a compreensão dos fenômenos investigados. Nesse sentido, desenvolver a pesquisa e utilizar o método narrativo representou sair da superfície e mergulhar em águas mais profundas, desvendando o desconhecido para que se possa abandonar o conhecimento raso.

No campo educacional, as pesquisas que utilizam esse método ganham notoriedade, mas também emergiram conflitos, ranços e avanços, o que configura um desafio constante, em observância à diversidade de temáticas, abordagens metodológicas, enfoques, dinâmicas e contextos. Esses aspectos sinalizam a existência de inúmeras demandas e inquietações, de diferentes ordens e olhares, relativas à proposta e/ou relevância que ela representa para o meio acadêmico, científico e para a geração de novos conhecimentos.

Nesse sentido, elegi como proposta para o desenvolvimento da pesquisa e da escrita desta tese de doutoramento as “experiências de formação não escolarizadas”, inscrita na Linha

de Pesquisa “História da Educação, Memória e Sociedade” do PPGEd/FAED, da UFGD. Entendi que estava adentrando um caminho pouco explorado no universo acadêmico e que, portanto, oportunizaria olhares diferenciados para outros tipos de formação.

A justificativa ancorou-se na ideia de que as experiências formativas não escolares representam um campo fecundo na área das ciências educacionais e que os sujeitos possuem outros conhecimentos oriundos das vivências e dos enfrentamentos adquiridos em diferentes espaços. Assim, a pesquisa representou uma antítese, pois se propôs a desenvolver uma abordagem com enfoque nas narrativas de experiências de formação não escolarizadas, configurando uma reflexão urgente e de extrema importância social e acadêmica. Chegamos ao século XXI tendo testemunhado a incidência de que uma quantidade expressiva de sujeitos permanece sem acesso e permanência na escola e, portanto, é considerada pela literatura como “analfabeta”.

1.1.1 A descoberta e os usos do método narrativo

No Brasil, a utilização das narrativas como metodologia de pesquisa e formação começou a ganhar notoriedade a partir da década de 1990, especificamente com as contribuições de Nóvoa (1991), que propunha a análise e a compreensão dos processos formativos e das experiências docentes. Passadas três décadas e meia, essa abordagem foi sendo incorporada à academia e conquistou diversos adeptos, os quais compreenderam que as narrativas contidas nas histórias de vida dos sujeitos não se constituem como meros relatos pessoais. Elas representam importantes dispositivos de reflexão, formação e construção de saberes.

Nóvoa (1991) militou em defesa da centralidade das narrativas utilizadas nas investigações da área educacional, ao propor uma ruptura com modelos tradicionais de pesquisa e formação, privilegiando uma perspectiva que valoriza a subjetividade, a singularidade e a complexidade das trajetórias humanas.

As narrativas permitem submergir nas histórias de vida e abrem diversas possibilidades, como a compreensão da experiência humana, a valorização da memória, da identidade e da produção do conhecimento. Elas representam uma construção livre e possibilitam que o sujeito narrador atribua significância ao narrado, tanto para si quanto para os outros. Essa tessitura acontece a partir das partes que o sujeito seleciona, pois “[...] portanto, a narrativa não é apenas o produto de um ‘ato de contar’, ela tem também um poder de efetuação sobre o que narra” (Delory-Momberger, 2012, p. 82).

Ao afirmar que a narrativa “tem também um poder de efetuação sobre o que narra”, a autora evidenciou que o ato de narrar não é neutro, uma vez que, ao reconstruir experiências, a narrativa pode ser reinterpretada e, de certo modo, recriar os acontecimentos, atribuindo-lhes sentidos e significados (Delory-Momberger, 2012).

Ao narrar e ouvir histórias, cada sujeito constrói perspectivas que auxiliam na compreensão da vivência social. Essas histórias apresentam complexidade em relação aos conflitos e dilemas experimentados pelos sujeitos. Por meio das narrativas, é possível perceber a riqueza dos detalhes, os significados atribuídos e as evidências contidas nos dilemas humanos.

Acreditei, portanto, que as narrativas representam um modo específico de investigação na construção e constituição da realidade dos sujeitos narradores. Essa realidade, em conformidade com a sociedade, pode ou não ser aceita, a depender da cultura e das regras preestabelecidas, sejam elas normatizadas ou ocultas.

Breton (2023) alerta que, a todo momento, somos seres narrativos, pois vivemos e experienciamos constantemente novos saberes. Narrar confere sentido ao vivido por meio do que é experimentado e interpretado. O autor afirma que, nas pesquisas narrativas:

A lógica da investigação narrativa busca, portanto, examinar os processos a partir dos quais se edificam as estruturas de interpretação que fundam a trama narrativa, que organizam os modos de compreensão do sujeito e os processos de construção dos pontos de vista a partir dos quais o mundo da vida é habitado e interpretado (Breton, 2023, p. 21).

Esses processos facilitam a organização dos modos de compreensão do sujeito, uma vez que, ao rememorar e narrar, torna-se necessária a interpretação e a organização das ideias, de modo que possam conferir sentido ao que foi proferido. Narrar constitui, ainda, uma forma de adquirir conhecimentos de si e do mundo.

Seguindo nessa direção, Delory-Momberger (2012) entende que as narrativas são capazes de fornecer conhecimentos específicos das histórias de vida das pessoas, muitas vezes não contadas, e que, por meio delas, é possível ampliar, metodologicamente, o conhecimento sobre os acontecimentos e as experiências de aprendizagem. Na investigação, torna-se imprescindível compreender que a utilização do método narrativo não se limita nem se esgota em seu enredo linguístico. Ao contrário, ele possibilita a elaboração das experiências, permite a atribuição de sentidos e a significação da própria existência, constituindo o sujeito:

A investigação narrativa e (auto)biográfica analisa as formas e os processos através dos quais os agentes sociais elaboram e incorporam biograficamente os acontecimentos e as experiências de aprendizagem ao longo da vida. As

fontes autobiográficas e narrativas, constituídas por histórias de vida, relatos orais, fotos, diários, autobiografias, biografias, cartas, memórias, testemunhos, entrevistas, relatos de experiência, escritas escolares, gravações de vídeo, etc., se configuram como objeto de indagação transversal nas ciências sociais e humanas e ampliam as vias e os recursos metodológicos para o conhecimento das experiências vitais dos sujeitos (Delory-Momberger, 2012, p. 7).

Conforme o entendimento da autora, ao utilizar múltiplas fontes, como relatos orais, diários e memórias, essa abordagem amplia o repertório metodológico das ciências sociais e humanas, permitindo acessar, de forma mais profunda, as dimensões subjetivas e formativas das trajetórias de vida (Delory-Momberger, 2012).

E, por ter percebido a importância social e acadêmica contida na escrita de uma tese de doutorado, aliada à produção do conhecimento que ela pode e deve representar para o pesquisador e seus leitores, entendi que não basta escrever: deve-se problematizar e argumentar. Inauguro esse dilema com a seguinte inquietação: como encontrei o meu lugar nesta pesquisa de doutorado?

Rememorando o processo de lapidação deste pesquisador, dei-me conta de que, ao realizar o processo seletivo para o mestrado em Educação na Universidade Federal de Goiás (UFG), Polo Catalão, atualmente Universidade Federal de Catalão (UFCAT), percebi que aquele universo era algo a ser desbravado e que os desafios seriam constantes, devido ao rudimentar conhecimento epistemológico.

Submeti o projeto inicial intitulado *A escolarização, a cultura cigana e seus enfrentamentos: um olhar de si, um olhar dos outros* à Coordenadoria do Programa de Pós-Graduação, no ano de 2015. A intenção da pesquisa era evidenciar quais eram as percepções educacionais e culturais relacionadas à população cigana no município de Pires do Rio-GO, na perspectiva dos ciganos e dos não ciganos.

Sendo professor regente, tive a oportunidade de lecionar para os filhos dos ciganos, bem como conversar com algumas mães que levavam e buscavam seus filhos. Percebi que os pais não eram escolarizados e, mesmo sem instrução formal, matriculavam seus filhos em escolas regulares. Estes ficavam expostos às interferências de outras culturas, que poderiam potencializar mudanças comportamentais nos jovens ciganos.

Tais mudanças, ao longo dos anos, notoriamente eram reflexos das interferências da cultura “não cigana”, que eventualmente alteravam a concepção cultural e os modos de vida dos ciganos e de seus descendentes. A pesquisa seria desenvolvida a partir da ideia que a comunidade cigana tinha em relação aos valores culturais herdados de seus antepassados, que,

ano após ano, sofriam mudanças oriundas do convívio no mundo moderno com os não ciganos e do processo de itinerância.

Ao pensar nessa possibilidade, tinha em mente o uso das entrevistas com a “coleta”, que, na verdade, entendi ser a “produção de dados”, na perspectiva de que teria respostas que poderiam esclarecer a situação problematizadora: como trabalhar a gestão da permanência escolar aliada à cultura e à qualidade educacional da população cigana, à medida que esses sujeitos estão perdendo seus valores culturais e vivem em constante itinerância?

O projeto foi sendo, ao longo do processo formativo como mestrando, escrito, reescrito e adaptado, principalmente na questão metodológica. Não foi uma tarefa fácil abandonar a ideia inicial, mas entendi que ela sempre esteve presente na pesquisa, com outras palavras mais acadêmicas.

Seguindo, reorganizando e reconstruindo minha experiência de formação, indagando as palavras de meus escritos, reinterpretando seus sentidos e reposicionando-me como sujeito de experiência, compreendi que “vamos bordando a nossa vida, sem conhecer por inteiro o risco; representamos o nosso papel, sem conhecer por inteiro a peça” (Soares, 1991, p. 28), o que reforçou a ideia de que vivemos sem um roteiro definitivo, em que o enredo se revela aos poucos. Assim, a dimensão de incerteza, abertura e liberdade na vida humana, em que as experiências formativas e as trajetórias pessoais são construídas de modo processual, marcado por descobertas e imprevisibilidades.

Com esse processo, entendi que o mais importante era que as palavras fossem sentidas como descobertas próprias do “eu pesquisador”, aliadas a uma dinâmica interligada com a interpretação e a reinterpretação, que possibilitaram adquirir saberes acadêmicos e métodos mais refinados para seguir adiante.

Ao final do curso, em 2018, concluí a dissertação *Narrativas de formação de famílias ciganas em Pires do Rio-GO (2000 a 2017)* (Felipe, 2018), pertencente à Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, História da Educação e Pesquisa (Auto)Biográfica.

Tive a oportunidade de ler e conhecer muitas pesquisas e autores que utilizam o método narrativo; nesse sentido, esta pesquisa de doutoramento dá sequência ao processo formativo como pesquisador, e meu encontro com o método começou com a dissertação de mestrado, de forma superficial, com leituras e estudos variados. Daí por diante, novas oportunidades se descortinaram, com participações em eventos, cursos e publicações.

Para essa travessia, recorri à memória individual de Halbwachs (2006) e tentei acessar o armazenamento de informações não verbalizadas, mas vividas. Essas impressões particulares, referentes aos fatos, percorreram um universo mais profundo, em águas agitadas, na certeza de

que havia muito o que aprender e desvendar. Nessa linha de pensamento, disponho, no Quadro 4, uma panorâmica de como o método narrativo foi fazendo e faz parte do meu processo formativo.

Quadro 4 – Disciplinas e eventos: contato com o método

DISCIPLINA/EVENTO	INSTITUIÇÃO	PERÍODO
Políticas Educacionais, História da Educação e Pesquisa (Auto) biográfica	UFG - Polo Catalão	2016/2017/2018
Pesquisa em Educação	UFG - Polo Catalão	2016
Cultura e Memória nos Processos Formativos	UFG - Polo Catalão	2016
XIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro Oeste	UNB	2016
GEPHEMES Convida	UFGD	2022/2023/2024
XVI ANPED – CO Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro Oeste	UEMS - Campo Grande	2022
Seminário de Tese I e II	UFGD	2022/2023
XIV Encontro de História Oral do Centro Oeste: oralidades dissidentes, narrativas plurais	UFG	2023
VI Congresso de Educação da Grande Dourados e II encontro de Egressos do PPGEDU/FAED/UFGD	UFGD	2023
Pesquisa narrativa e (auto)biográfica: questões epistemológicas, metodológicas, políticas e possibilidades de uso	UNESP	2024
A perspectiva autobiográfica e narrativa como problema de investigação: política educativa, formação e metodologia	UNESP	2024

Fonte: Organizado pelo pesquisador (2024).

Esse processo de transformação na investigação narrativa é, para Delory-Momberger (2016), o momento em que incorporamos os acontecimentos e experiências; afinal, somos e estamos aprendendo ao longo da vida, de diferentes formas e maneiras, cada qual em seu tempo e à sua maneira, fazendo histórias que foram contadas, registradas ou aquelas que, no decurso do tempo, ficaram no esquecimento.

E foi assim que as experiências formativas ao longo da vida laboral, lecionando e estudando, transformaram-se em uma tese. Nos alinhavos de ideias com a escrita, expus momentos de minha história de vida, as dificuldades, enfrentamentos e conquistas que, ao serem compilados neste sujeito, representaram metamorfoses vitais que permitiram pesquisar e narrar ao mesmo tempo em que ouvia as narrativas dos sujeitos e as transformava em escritos acadêmicos.

Clandinin e Connelly (2015, p. 174) destacaram que “os pesquisadores narrativos tendem a começar com a vivência vivida e contada por meio de histórias”. O pesquisador não se exclui nem fica isento desse processo narrativo; não há como permanecer em neutralidade,

uma vez que, ao analisar as narrativas dos outros, também se coloca em um lugar de observador de si, o que auxilia na compreensão e análise dessas narrativas.

Nessa mesma linha de pensamento, observei, em Clandinin e Connelly (2015) e Dutra (2002), a ligação entre pesquisador e pesquisado. Ambos são portadores de experiências, ao mesmo tempo que contam e ouvem; há um intercambiamento de ideias, e ambos já não são mais os mesmos. O pesquisador não é, nesse processo, apenas um coletor de dados, mas aquele que percebe, nas narrativas, o outro como ser em transformação, portador de conhecimentos.

A narrativa contempla a experiência contada pelo narrador e ouvida pelo outro, o ouvinte. Este, por sua vez, ao contar aquilo que ouviu, transforma-se ele mesmo em narrador, por já ter amalgamado à sua experiência a história ouvida. [...] Através da narrativa, podemos nos aproximar da experiência, tal como ela é vivida pelo narrador. A modalidade da narrativa mantém os valores e percepções presentes na experiência narrada, contidos na história do sujeito e transmitida naquele momento para o pesquisador. O narrador não “informa” sobre a sua experiência, mas conta sobre ela, dando oportunidade para que o outro a escute e a transforme de acordo com a sua interpretação, levando a experiência a uma maior amplitude, tal como acontece na narrativa (Dutra, 2002, p. 374).

Conforme o entendimento de Dutra (2002), ao narrar, o sujeito compartilha sentidos e valores de sua vivência, que são apropriados pelo pesquisador e, ao serem recontados, incorporam novas interpretações e significados, ampliando o alcance da experiência inicial. Assim, a narrativa não apenas preserva a memória individual, mas também a transforma, possibilitando múltiplas leituras e ressignificações, o que reforça seu caráter dinâmico e coletivo na construção do conhecimento e da experiência humana.

A descoberta da narrativa como metodologia de pesquisa representou a construção de pontes discursivas entre o pesquisador e seus pesquisados. Permitiu uma maior aproximação, a qual encontrou fôlego na paixão acadêmica, aliada à necessidade formativa. Em meio a uma brisa de inquietações oriundas do mestrado, culminaram em um turbilhão de indagações a serem sinalizadas, que, provavelmente, poderão ser resolvidas no percurso formativo do doutorado.

1.1.2 Aspectos teóricos e procedimentos metodológicos da pesquisa

Como referencial teórico, adotei as reflexões de Larrosa (2002; 2004; 2011; 2022), Josso (2004; 2007; 2010), Passeggi (2011), Delory-Momberger (2008; 2012; 2016), Clandinin e Connelly (2015), Halbwachs (2006), Freire (1979; 1981; 1993; 1996), Certeau (1998), Bourdieu (1996) e outros autores que tratam de temas específicos, como a educação escolar.

Utilizei o método narrativo como forma de compreender as experiências humanas vivenciadas por diferentes sujeitos não escolarizados, que são os grandes protagonistas desta tese. Esse método, utilizado nas análises e entrevistas com os sujeitos não escolarizados, revestiu-se de particular relevância epistemológica e ética, à medida que reconheceu a centralidade da experiência vivida como forma legítima de produção de conhecimento.

Inserem-se, portanto, no universo dos sentimentos, desejos, vivências, afetações, lembranças, esperanças ou decepções, pois “uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas também aquelas dos pesquisadores” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 18).

Para adotar esse método, muitas foram as inquietações e os desafios que emergiram de forma recorrente, como, por exemplo, o ir e vir (descontinuidade narrativa, anacronismo), o narrador em seu tempo, do jeito ou à sua maneira. Esse é o processo que dá cadência e forma à pesquisa e que exigiu, do pesquisador, uma reflexão contínua, sendo necessário estar sempre em um constante “estado de alerta” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 236).

Somos naturalmente contadores de histórias, e todas têm a sua importância. Ricoeur (2010, p. 129) lembra que “contamos histórias porque, afinal, as vidas humanas precisam e merecem ser contadas”; não podem ficar no esquecimento. Para tal, essas lembranças devem ser acionadas: estão armazenadas em algum lugar na memória e prontas para vir à tona por meio de provocações de diferentes ordens.

Concordo com Halbwachs (2006), ao postular que nossas memórias sofrem interferências da forma e com quem convivemos nos diversos grupos sociais e que criam afetividades, convivências, afinidades, desconfianças, certezas e incertezas, numa relação que oscila entre a concordância e a discordância. As memórias são construídas ao longo do tempo e fortalecem a identidade coletiva e individual, que pode ser também uma memória social.

Essas lembranças, em meio a um espaço coletivo de diversas convivências, podem acarretar olhares diferentes sobre o mesmo acontecimento e dependerão da forma como cada sujeito foi tocado e/ou do grau de importância que atribui a determinado acontecimento.

É fato que, em nossas lembranças, dificilmente estamos sós. O homem, ser social, necessita da interação com outros indivíduos, que se envolvem com ou sem a manifestação da vontade. Nas lembranças comuns, com outros atores, quer sejam familiares ou não, às vezes se incorpora ou se aciona algum acontecimento que fez parte de suas vivências e que também está nas lembranças de outros:

Claro, se nossa impressão pode apoiar-se não somente sobre nossa lembrança, mas também sobre a dos outros, nossa confiança na exatidão de nossa evocação será maior, como se uma mesma experiência fosse começada, não somente pela mesma pessoa, mas por muitas (Halbwachs, 2006, p. 29).

Os sujeitos não caminham sozinhos, mesmo quando moram sozinhos. Todos precisam dessa interação para criar um banco de memórias. É nessas convivências que, quanto mais embrenhado e inserido no grupo social, mais fortes e potentes serão as experiências e memórias, lembradas, contadas e recontadas sob diferentes pontos de vista. Nesse sentido, as narrativas correspondem àquilo que o sujeito percebeu a partir de seu próprio ponto de vista, impregnado nas impressões de suas vivências, deixadas por diversos acontecimentos e que, mesmo não acionadas com frequência, permanecem nas memórias individuais ou coletivas.

As memórias representam acontecimentos já ocorridos e, dessa forma, podem ser construídas individual ou coletivamente. Nesse processo, também podem ser modeladas e transmitidas em grupos grandes ou pequenos, passando de geração em geração, dentro ou fora do grupo familiar. Esses conjuntos de memórias representam conhecimentos e informações que ganham significado e importância conforme o grupo social e os valores presentes em seus aprendizados e ensinamentos. Elas possuem dimensão e caráter coletivos, no momento em que o grupo social as faz lembrar o que antes permanecia adormecido na memória. Ao serem despertadas, trazem à tona fatos que podem ser de interesse individual ou do grupo (Halbwachs, 2006).

A história individual e coletiva pode ser contada e transmitida de geração em geração, preservando-a e, conseqüentemente, perpetuando conhecimentos, formas de vida, saberes e modos como esses sujeitos viam e interagiam com o mundo. Diversas civilizações e culturas deixaram vestígios de registros impressos de suas experiências e saberes; outras tantas se perderam e deixaram uma lacuna, para a qual historiadores e estudiosos de diversas áreas do conhecimento buscam respostas.

Investigar as narrativas por meio das histórias de vida é adentrar em experiências e vivências únicas, repletas de acontecimentos não lineares, nas mais variadas situações que enfatizam os comportamentos dos sujeitos em diferentes contextos, como “O risco do bordado”, encontrado na obra de Dourado (1975).

“O risco do bordado” representou uma metáfora rica que, ao ser comparada às narrativas, pode ser compreendida como a linha condutora da experiência vivida, aquilo que dá forma e sentido à trajetória contada.

Foi ao pensar na dinâmica de como o bordado se constrói ponto a ponto, seguindo um risco, que compreendi que a narrativa é aquela que se forma palavra a palavra, em detrimento dos acontecimentos vividos, selecionados e organizados de acordo com a lógica do sujeito narrador.

A memória é sempre reconstruída no presente, como aponta Halbwachs (2006), conforme a interação dos sujeitos nos grupos em que transitam e também em conformidade com a cultura e os modos de vida. Nesse sentido, o risco da narrativa não é um roteiro indelével, mas, sim, um esboço que norteia a tessitura da memória, suscetível a outras interpretações e ressignificações.

Certeau (1998) também contribuiu para essa análise ao afirmar que as práticas cotidianas, as artes de fazer, representam formas e estratégias de criação no/do viver. A metáfora ganhou mais sentido nesse contexto, sendo o sujeito narrador aquele que borda sua própria história, não somente seguindo um risco, mas também mudando os pontos. Nessa tessitura de pontos e ideias, “o risco do bordado”, em relação à narrativa, representou o reconhecimento de que existe um traço simbólico e orientador sobre o qual a memória e a experiência se entrelaçam. É também uma forma de reconhecer e afirmar que cada narrativa possui singularidade própria.

Compreendi que, ao narrarem suas experiências de vida e de formação, cada sujeito da pesquisa teceu sua própria trajetória por meio dos fios da memória, entrelaçando encantos, decepções, emoções, desejos e subjetividades. Cada um se valeu das oportunidades que lhe foram apresentadas e, ponto a ponto, fio a fio, foi construindo, de modo singular e sem um traçado previamente definido, o tecido de seu destino.

Como apontou Josso (2010), no livro *Caminhar para si*, ao estudar sua própria trajetória, revelou que, no momento narrativo, os atores realizam um percurso que não visa apenas conhecer o mundo exterior. Esse caminhar representa um mergulho nas camadas internas das vivências e experiências e permite o reconhecimento dos sentidos e significados que cada trajetória carrega. A presente obra representa a construção singular de saberes e escolhas, um momento particular de intimidade que pode causar diversas emoções, que perpassam a alegria, a tristeza, as saudades e até mesmo a dor.

Percebi a importância que as narrativas representam como possibilidades, meios e caminhos representativos da singularidade: um revisitar das lembranças guardadas na memória, que abarca o sentido de suscitar e revelar experiências significativas, proporcionando a ressignificação do vivido.

A opção pela narrativa, como caminho metodológico para a pesquisa e as reflexões, encontrou fundamentação também em Benjamin (1993, p. 201), segundo o qual o “[...] narrador retira da experiência o que ele conta”. Para o autor, tais experiências são representações das fontes originárias de cada sujeito narrador e evidenciam que o narrador não apenas relata fatos, mas extrai sentidos da vivência, transformando experiência em narrativa. Esse processo envolve reflexão e seleção, conferindo valor formativo àquilo que é contado. Assim, narrar é uma forma de elaborar-se e transmitir saberes.

Nessa tessitura, as experiências oriundas das vivências dos sujeitos, aos poucos, irão intercambiar-se com diferentes vivências e momentos de sua vida pessoal, familiar, social ou laborativa e do processo de formação por eles adotado.

O sentido de formação foi aquele observado na percepção dos sujeitos colaboradores e foi analisado pelo viés das experiências de vida, e não aquele postulado na concepção acadêmica adquirida em cursos formativos institucionalizados. Desse modo, ao formular as questões para as entrevistas, houve, por parte do pesquisador, cuidado especial para que elas não ficassem cansativas.

Segundo Clandinin e Connelly (2015, p. 48), “[...] o método narrativo é o fenômeno e também o método das ciências sociais”. Ciente de que as narrativas sempre estiveram e estão presentes na vida dos sujeitos, concordei que a história da humanidade passa pelas narrativas, em diferentes contextos sociais, políticos, geográficos, econômicos, educacionais e formativos.

A narrativa como método foi, portanto, relevante e contribuiu para pensar as falas dos sujeitos. Ela proporcionou elementos cruciais para o entendimento da formação e das experiências, tendo os sujeitos colaboradores a oportunidade de serem narradores-personagens de histórias que se constituem por meio das diversas situações que envolvem a formação e a transformação como ser social.

Com essa compreensão, para melhor desenvolver a investigação, optei por esse método, que permitiu possibilidades estruturantes, como, por exemplo, um estudo da maneira como as histórias individuais ou coletivas se refletem nas estruturas sociais e nas condições dos homens. Também propiciou observações de como as pessoas percebem e constroem diversas interpretações das realidades que as cercam. Por outro viés, as narrativas forneceram pistas da maneira como os sujeitos, por meio de suas histórias, são capazes de traçar possíveis caminhos de emancipação relacionados às condições dominantes da sociedade.

Em diálogo com Bosi (2003, p. 85), assimilei que “[...] a arte da narração não está confinada nos livros, seu veio épico é oral. O narrador tira o que narra da própria experiência e transforma em experiência dos que o escutam”. Desse modo, ambos são afetados nesse processo

em que, ao narrar, as experiências subjetivadas ganham espaço, proporcionando momentos de novas experiências. A autora apontou que “o talento de narrar vem da experiência; sua lição ele extrai da própria dor; sua dignidade é de contá-la até o fim, sem medo” (Bosi, 2003, p. 85).

A citação em si é repleta de significação e importância para compor o delineamento da escrita, porém chamou-me a atenção o vocábulo “dor”, não a dor física, mas aquela que pode provocar tristeza, angústia ou uma forte sensação de desconforto, frustração ou impotência. Essa dor pode vir acompanhada de emoções penosas, que, ao narrarem, os sujeitos acessam lembranças íntimas que, muitas vezes, querem esquecer, por doer “no fundo da alma”.

Ao utilizar o método narrativo, tive a percepção de que o sujeito narrador, ao ser interpelado, pode simplesmente narrar tudo em conformidade com o que pensa; assim, compete ao pesquisador deixar que isso aconteça e, em momentos oportunos, dar pistas sobre o foco que gostaria de explorar. Não se trata de conduzir ou interferir, mas de retirar das narrativas o que realmente é importante para a pesquisa.

Sabedor de que, nesse método, ao considerar a importância do ato de narrar em relação à consciência do narrador, deve-se dar crédito à fecundidade da narração como um percurso pelo qual o sujeito caminha em direção a si e por si mesmo. Ao narrar, ele extrai de seu íntimo algo que pode ter sido socializado em grupos ou apenas vivenciado por ele; logo, a verdade é o que ele narra, o que está presente em sua linguagem, conforme aponta Halbwachs (2006) ao estudar a memória coletiva e individual²⁵.

Pactuo com Ricoeur (2010) que a linguagem é uma abertura para o ser ou um lugar de revelação do ser e, portanto, na busca por compreender a história, reconstruindo seus possíveis significados, o sujeito toma consciência. Não uma consciência abstrata e prévia; narrar representa pôr para fora histórias vividas, percebidas e muitas não contadas.

Outro conceito significativo na pesquisa foi o de “experiência”, na obra *Experiências de vida e formação*. Josso (2004) definiu experiência como algo que representa a formação do sujeito, que vai sendo consolidada pouco a pouco em conformidade com a trajetória de vida. De forma particular, a autora desenvolveu um método em que trabalhou com o conceito de “experiência formadora” como sendo aquela que acontece por meio das vivências e

²⁵ Verdade é algo relativo: significa aquilo que não é falso, o que não está oculto, algo que não possui sentido único ou definitivo, o que indica que chegar a uma verdade pode ser algo muito complexo, pois cada qual pode ter uma verdade sobre o mesmo tema, assunto ou vivência. Para esta pesquisa, a verdade presente é aquela em que o sujeito narrador acredita. No *Dicionário de Filosofia*, Nicola Abbagnano afirma: validade ou eficácia dos procedimentos cognoscitivos. Em geral, entende-se por V. a qualidade em virtude da qual um procedimento cognoscitivo qualquer se torna eficaz ou obtém êxito. Essa caracterização pode ser aplicada tanto às concepções segundo as quais o conhecimento é um processo mental quanto às que o consideram um processo linguístico ou semiótico (Abbagnano, 2006, p. 994).

experiências, que, por sua vez, vão possibilitando saberes diversos que se transformam em formação; logo, esse processo é contínuo.

Josso (2004) destacou a ideia da experiência como um acontecimento formador, aquilo que está alicerçado na perspectiva do entendimento de que os processos de formação do sujeito, ao longo de sua trajetória, vão se consolidando. O sujeito em formação é definido como “aprendente”; com essa adjetivação, a autora dá a ideia de movimento, ou seja, os sujeitos estão em constante aprendizado, e esse processo não é estático, devido à dinâmica em que os fatos acontecem progressivamente e vão transformando o ser.

Devido a esse caráter dinâmico, que induz mudanças de atitudes e comportamentos, ao passar por determinada situação, a experiência acontece, podendo ser observada posteriormente a outro acontecimento que, para Josso (2004), vem depois de uma reflexão daquilo que fora vivenciado. Assim, a experiência representada e refletida pode ser percebida “a priori ou a posteriori” (Josso, 2004, p. 143):

[...] a experiência pode tornar-se em tal a posteriori de um acontecimento, de uma situação, de uma interação; é o trabalho de reflexão sobre o que se passou; mas uma atividade qualquer é também experiência desde que o sujeito se conceda os meios de observar, no decorrer da atividade, o que se passa e reflita sobre o que está observação lhe traz como informação sobre a atividade empreendida. Em outras palavras, uma experiência é uma ação refletida a priori ou a posteriori (Josso, 2004, p. 143).

Percebi que, no entendimento de Josso (2004), para que a experiência possa ser sentida, deve haver um processo de reflexão, aspecto que também é observado por Larrosa (2010), segundo o qual o sujeito gradativamente começa a perceber e a entender que, em suas vivências e/ou naquilo que está sendo feito, independentemente do que se faz, está proporcionando experiências.

Cada momento, cada história e cada situação trazem no bojo dos acontecimentos os fatos que forjam as experiências formadoras, pois os sujeitos estão se adaptando ao mesmo tempo que suas atividades confluem para novos aprendizados.

Josso (2010) adjetiva o sujeito em transformação como aquele “vivente e conhecente”, que, por meio do conhecimento de si, em observância às transformações no contexto social, nos encontros e nos acontecimentos que permeiam a vida pessoal, representa situações formadoras que colaboram para a constituição da identidade, estando em constantes situações que implicam transformações e aprendizagens.

A afirmação de Josso (2010), ao adjetivar o sujeito em transformação, expressa um entendimento mais profundo e complexo da constituição humana. Tal sujeito não é meramente concebido como “alguém que vive”, mas como aquele que confere sentidos à sua experiência, construindo saberes a partir do vivido.

Em face desse entendimento, a vivência deixa de ser mero acontecimento e pode ser entendida como fator que possibilita a aprendizagem, em que o conhecer não se dá de forma desvinculada da existência; a aprendizagem é, assim, a história de cada sujeito.

Essa perspectiva dialoga com a epistemologia da experiência, delineada por Larrosa (2002), para quem a experiência é aquilo que nos passa e nos transforma, sendo inseparável da subjetividade que a acolhe e elabora. O sujeito “vivente e conhecente”, de Josso (2010), rompe, assim, com a dicotomia entre teoria e prática, pois sua trajetória formativa se realiza na confluência entre o que se vive e o que se compreende, em um contínuo processo de autoformação.

Nesse processo de adaptação e enfrentamentos, os sujeitos adquirem aprendizagens inerentes à aquisição contínua de conhecimentos, que proporcionam aperfeiçoamentos para torná-los capazes de lidar com os diversos acontecimentos ao longo da vida. Por outro enfoque, essas vivências também oportunizam experiências; no entanto, cada sujeito, mesmo tendo passado pelo mesmo acontecimento, terá uma experiência diferente (Larrosa, 2002).

O termo “experiência” apresenta controvérsias e vem sendo empregado em muitos escritos para nomear diversas situações. No entanto, advogo que experiência implica algo que foi aprendido e experimentado. Segundo a teoria de Rogers e Kinget (1975), a experiência pode englobar todos os aprendizados conscientes e inconscientes. A esse propósito, os autores postularam:

Esta noção se refere a tudo que se passa no organismo em qualquer momento e que está potencialmente disponível à consciência; em outras palavras, tudo que é suscetível de ser apreendido pela consciência. A noção de experiência engloba, pois, tanto os acontecimentos de que o indivíduo é consciente quanto os fenômenos de que é inconsciente (Rogers; Kinget, 1975, p. 161).

As experiências representam o que adquirimos ao longo da vida, seja por meio de erros ou de acertos. Como seres inacabados, estamos suscetíveis a novos aprendizados, e vivências podem tornar-se experiências que partilhamos com outras pessoas, as quais podem compreendê-las de diferentes formas. Os sujeitos, com suas diversas experiências, estão em todos os lugares. Basta caminhar pelo centro da cidade, pela periferia, pelo comércio, por igrejas, supermercados, bancos ou pela zona rural para que apareçam e saiam do anonimato da

multidão. Tais fatos da memória afloram rotineiramente e alcançam as ruas e demais espaços da sociedade.

No texto “As condições de (im)possibilidade da experiência em John Dewey e Jorge Larrosa: algumas aproximações”, Carlesso e Tomazetti (2011, p. 77) tratam do termo “experiência” na perspectiva de ambos os teóricos: em Dewey, por exemplo, encontra-se a ideia de educação como construção e reconstrução da experiência. É, na acepção de Dewey, ponto de partida, mas também o ponto que se reflete em toda e qualquer reflexão, pois determina os problemas e testa prováveis soluções para o que lhe aflige.

Na mesma obra, do ponto de vista de Larrosa, encontrei a ideia de “acontecimentos da experiência”, ou seja, é por meio das experiências que os sujeitos se constituem. Aqui, não importa se elas são exitosas ou não, mas a importância da vida como acontecimento capaz de provocar transformações.

Após diversas abordagens e intersecções, as autoras Carlesso e Tomazetti (2011) chegam à conclusão de que, para ambos os autores, a experiência evidencia o sujeito e o coloca no centro do contínuo processo de construção de si e do conhecimento.

Há, em Larrosa e Dewey, argumentos e princípios que dão sustentação a esse conceito. Eles disponibilizam contribuições significativas e pontuais para uma melhor aproximação deste estudo. Ambos os teóricos, que viveram em épocas distintas, contribuem para a compreensão de que as experiências são importantes na vida e na constituição dos sujeitos.

A formação pela experiência representa um processo de conquistas, transformações boas e/ou ruins: “é ter vivido os riscos do perigo, ter sobrevivido e aprendido algo no encontro com o perigo” (Passeggi, 2011, p. 148), que se constroem ao longo do tempo. Logo, a experiência representa um processo lento e dinâmico, algo que acontece de forma cotidiana.

Sobreviver implica resistência, e aprender a partir desse processo de enfrentamentos revela a capacidade reflexiva e transformadora do sujeito em relação ao seu próprio trajeto. Essa aprendizagem experiencial, portanto, configura-se como saber situado e encarnado, central na valorização de trajetórias de sujeitos historicamente silenciados, como os não escolarizados ou marginalizados.

Foi com base nesses entendimentos que me pareceu possível e pertinente problematizar a experiência e a formação que aconteceram rotineiramente fora dos espaços escolares com os sujeitos não escolarizados selecionados como participantes desta pesquisa.

Quanto à participação dos sujeitos na pesquisa, foram selecionados 8 (oito) “não escolarizados”, residentes em 4 (quatro) dos 18 (dezoito) municípios que compõem a Região

da Estrada de Ferro, no estado de Goiás²⁶. Totaliza-se uma população aproximada de 286.433 (duzentos e oitenta e seis mil, quatrocentos e trinta e três) habitantes, sendo uma região que atualmente apresenta amplo processo migratório, atraído pela expansão avícola (Novais, 2021).

Considere fundamental a demarcação do *locus* da pesquisa, que se enquadra no recorte geográfico do estado de Goiás, Microrregião 16 (dezesesseis), pertencente à Região da Estrada de Ferro, sendo eleitos os municípios de Pires do Rio (40.000 habitantes), Palmelo (2.500 habitantes), Urutaí (4.000 habitantes) e Santa Cruz de Goiás (3.000 habitantes).

A importância e a influência da denominada “Região da Estrada de Ferro” em Goiás, de acordo com o Instituto Mauro Borges (IMB, 2006), entrelaçam-se com a história da formação, urbanização e desenvolvimento de diversos municípios do Sudeste Goiano, inaugurando múltiplas possibilidades de investimentos, planejamento, comércio, comunicação e integração nacional. Esse processo alterou, de forma significativa, o paradigma do distanciamento em relação aos grandes centros comerciais e inseriu a região no que se acreditava ser o ideal de “progresso”.

Na pesquisa, a Região da Estrada de Ferro representou o espaço geográfico, não se constituindo como foco central da investigação. No entanto, sua relevância está diretamente vinculada à formação política, à emancipação e ao desenvolvimento dos municípios selecionados, embora a literatura e documentos estaduais a adotem como referência. Nas histórias dos sujeitos colaboradores, essa região não emergiu nas narrativas e, portanto, não se vinculou diretamente aos *habitus* de suas histórias, vivências ou experiências.

Ao selecionar os municípios, considerei a necessidade de prever questões relacionadas à logística, ao deslocamento e à permanência nos locais de produção dos dados, bem como a facilidade para identificar possíveis colaboradores. Por se tratarem de municípios de pequeno porte, houve maior facilidade em localizá-los, sendo suficiente o diálogo com os munícipes para que, gradativamente, os sujeitos fossem identificados.

Dessa forma, realizei visitas que possibilitaram apresentações e esclarecimentos acerca do projeto e de seus objetivos, seguidas do convite para que participassem, de forma voluntária, como colaboradores(as).

Notifico que, ao afirmar que esses sujeitos estão presentes “aqui, ali e acolá” e que podem ser facilmente identificados e localizados, não pretendi sugerir que todos tenham

²⁶ Composto pelos municípios de: Anhanguera, Campo Alegre de Goiás, Catalão, Corumbaíba, Cumari, Davinópolis, Goiandira, Ipameri, Marzagão, Nova Aurora, Ouvidor, Palmelo, Pires do Rio, Santa Cruz de Goiás, Três Ranchos e Urutaí. Disponível em: <https://www.mpggo.mp.br/portal/conteudo/municipios-projeto-estrada-de-ferro>. Acesso em: 26 mar. 2019.

aceitado ou colaborado prontamente, oferecendo seu tempo e compartilhando suas narrativas. Sujeitos na condição de “não escolarizados” demonstram certa desconfiança quanto às intenções daqueles que lhes são estranhos e, em regra, não se reconhecem como aptos ou suficientemente relevantes para contribuir com a pesquisa. Diante dessa realidade, cabe ao pesquisador adotar uma postura pautada na paciência, na escuta sensível e na habilidade relacional, a fim de criar um ambiente de confiança e favorecer a participação desses sujeitos no processo investigativo.

Houve casos em que, após o aceite inicial, os sujeitos desistiram, alegando receio, medo de serem prejudicados ou, ainda, influência de filhos que lhes disseram “não”. Nesse sentido, em respeito ao(à) cidadão(ã), não houve insistência, considerando que a produção de dados por meio das narrativas constitui um ato de vontade, prontidão e confiança, devendo ocorrer com a anuência e no tempo do narrador.

Em cada município, selecionei 2 (dois) sujeitos adultos não escolarizados, independentemente de gênero ou idade. No entanto, busquei que fossem de faixas etárias distintas, considerando que vivenciaram contextos diferentes em função da década de nascimento, embora acredite que suas histórias apresentem aproximações.

A ideia inicial consistia em recrutar, em cada município, 1 (um) sujeito de cada gênero. Contudo, com o avançar das atividades, optei por recepcioná-los à medida que surgiam e desde que estivessem de acordo com os critérios de “inclusão e exclusão” previamente definidos, mediante aceite inicial por “convite verbal” e posterior confirmação na gravação inicial das narrativas.

Nesse sentido, as idades variaram conforme a identificação preliminar realizada. Os nomes dos sujeitos colaboradores foram preservados, conforme previsto desde o Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa.

Certifico que obtive a autorização de todos os narradores para o uso de seus nomes de registro no momento do aceite e do conhecimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ainda assim, optei por preservá-los por razões éticas e decidi não utilizar seus nomes, a fim de evitar possíveis dissabores futuros. Para cada sujeito, selecionei aleatoriamente pseudônimos apresentados no Quadro 5, referentes às cidades de origem onde residem.

Quadro 5 – Cidades, pseudônimos e idades dos sujeitos colaboradores

CIDADES	PSEUDÔNIMOS DOS COLABORADORES
Pires do Rio	Sebastião (59 anos) e Geralda (66 anos)
Palmelo	Paulo (59 anos) e Antônio (55 anos)
Urutai	Francisca (66 anos) e Raimundo (66 anos)
Santa Cruz de Goiás	Manoel (49 anos) e Teresa (61 anos)

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2023).

Para a definição desses sujeitos, realizei pesquisas exploratórias com o objetivo de mapear e identificar os possíveis colaboradores em cada município, para, em seguida, analisar a possibilidade de traçar metas voltadas à organização das entrevistas que atendessem às especificidades da situação problematizadora.

Definido o viés da proposta metodológica que contemplasse as perspectivas da investigação, optei por iniciar a produção dos dados por meio de entrevistas, na expectativa de que as narrativas fornecessem pistas fundamentais sobre as vivências, a escolarização, a não escolarização, as experiências, a formação e o trabalho presentes nas histórias de vida.

Destaco que o uso de entrevistas como instrumento científico de produção de dados implicou refletir e adotar posicionamentos voltados a um planejamento metodológico consciente e informado. Ao valer-se das entrevistas, o pesquisador deve compreender que elas são instrumentos qualitativos, altamente viáveis e adequados à investigação de processos internos e reflexivos; entretanto, a significação do vivido é analisada sob a ótica e as percepções dos sujeitos entrevistados.

Uma preocupação subjacente a toda a preparação do roteiro, e também à condução das entrevistas, refere-se aos cuidados com a linguagem. O pesquisador deve buscar conhecer o universo linguístico de seus participantes, seus modos de expressão e seu vocabulário. É pela linguagem que os entrevistados veiculam valores, questões identitárias e culturais, construindo os significados que o pesquisador busca em sua investigação.

Como fatores norteadores para a realização das entrevistas, foi pensado, primeiramente, o tipo de abordagem e a linguagem utilizada junto aos sujeitos colaboradores não escolarizados; utilizei uma linguagem com viés mais coloquial, com o intuito de deixá-los mais à vontade.

Precisei encontrar caminhos e maneiras que permitissem dar suporte e validade às entrevistas, seguindo alguns cuidados inerentes à execução dessa etapa fundamental, e encontrei, em Ferrarotti (1986), os seguintes caminhos e aconselhamentos:

[...] a) Esclarecer os objetivos da investigação; b) Explicar o método através do qual a pessoa a entrevistar foi escolhida; c) Dar claramente a conhecer o nome e as funções da organização que financia a investigação; d) Garantir ao

entrevistado a reserva e o anonimato em tudo aquilo que pessoalmente o envolva (Ferrarotti, 1986, p. 97-98).

Esses caminhos foram observados e colocados em prática e, dessa forma, os instrumentos de produção de dados, bem como os tratamentos e as análises, buscaram considerar o que o sujeito pensa e atribui sobre si, seu trabalho, seus conhecimentos, valores familiares e suas interações com o mundo. Objetivou-se avaliar e compreender de que formas atribuem sentidos às suas ações.

A preocupação com a dignidade dos sujeitos colaboradores apresentou-se como fundamental, e todos os cuidados relacionados aos aspectos éticos foram observados. Os sujeitos participantes, mesmo que tenham autorizado, devem ter seus dados pessoais preservados, ainda que apareçam em suas narrativas.

Essa forma de respeito, zelo e cuidado deve estar presente em todas as etapas, incluindo o planejamento, a escolha das perguntas, as fragilidades, o tempo e até a culminância no processo de análise, compilação e escrita dos textos. “O respeito ao sujeito como agente e paciente das interações sociais permite afirmar que essa postura em pesquisa se alinha a uma mirada biopolítica do humano e exige, do pesquisador e do formador, a mesma postura ética” (Passeggi, 2010, p. 113).

Passeggi (2010) destaca que, ao reconhecer o sujeito como agente e paciente das interações sociais, a pesquisa assume uma perspectiva biopolítica, pois compreende o indivíduo como protagonista e, ao mesmo tempo, influenciado pelas relações de poder e saber que o constituem. Tal compreensão demanda do pesquisador uma postura ética que respeite a complexidade da experiência humana, evitando reducionismos e valorizando a singularidade das trajetórias de vida narradas, o que implica responsabilidade tanto na produção quanto na interpretação dos dados.

Por representar maior flexibilidade, decidi trabalhar com dois tipos de entrevistas, sendo a primeira semiestruturada, realizada com a verbalização do narrador em forma de depoimento, cujas falas foram transcritas no ato e lidas pelo pesquisador para que o narrador desse a anuência²⁷. Elas foram pensadas de tal forma que os mesmos questionamentos fossem aplicados a todos, pois representam o “[...] conteúdo sobre fatos, atitudes, comportamentos, sentimentos, padrões de ação, comportamento presente ou passado, entre outros” (Gil, 2002, p. 132). A

²⁷ O romanceio das questões que foram abordadas como “entrevistas semiestruturadas” está disposto como Apêndice A.

segunda foi realizada por meio de gravações com o uso do celular e transcrita, primeiramente, de forma fidedigna à representação da fala dos narradores.

Posteriormente, com o avançar da pesquisa e ao ter analisado as narrativas, realizei ajustes à norma culta, de forma que não houvesse mudanças no sentido em que foram narradas. A utilização dessas duas modalidades de entrevistas foi uma estratégia importante para que houvesse confrontação do que foi dito, pois notei que, ao permitirem as gravações, os sujeitos pouco verbalizavam, mesmo sendo instigados pelo pesquisador. Havia momentos em que as narrativas se caracterizavam de forma monossilábica e evasiva.

Autores como Marconi e Lakatos (2010) reforçam a importância das entrevistas como recurso em pesquisas. Complementam o entendimento de que as entrevistas permitem captar não apenas dados objetivos, mas também aspectos subjetivos, como afetividade, sentimentos, crenças, desejos e valores. Para as referidas autoras, as entrevistas são fundamentais para que o pesquisador possa se embrenhar na compreensão de fenômenos sociais tidos como complexos e delicados (Marconi; Lakatos, 2010).

Com o objetivo de evitar contratempos e que algo saísse do controle, ao iniciar as entrevistas sem que as transcrições fossem feitas *in loco*, solicitei novamente a autorização dos sujeitos narradores, pois todas foram gravadas e posteriormente transcritas e separadas por categorias, à medida que palavras-chave fossem surgindo. Esperava-se que os sujeitos abordassem fatos que possibilitassem a categorização referente a “educação, formação, aprendizagens, experiências, vivências, escola, trabalho, família, infância”, entre outras.

Ciente de que as entrevistas possuem o objetivo de conseguir o maior número possível de informações acerca do entrevistado, seu foco ganha respaldo na “entrevista focalizada” que, de acordo com Gil (2002, p. 117), “[...] embora livre, enfoca um tema bem específico, cabendo ao entrevistador esforçar-se para que o entrevistado retorne ao assunto após alguma digressão”.

Por ter utilizado esse procedimento e considerado a liberdade do sujeito narrador para externar, ora, suas vivências, ora, suas experiências, certamente muito do que é narrado não é foco da pesquisa, aspecto que demanda habilidades do pesquisador. Este, por sua vez, deve guiar-se por um roteiro e, em momento oportuno, realizar pequenas intervenções para que o foco não seja completamente desviado.

Por tratar-se de uma pesquisa que envolve diretamente a participação de sujeitos não escolarizados, adotei cuidados adicionais desde a preparação das entrevistas, visitas, linguagem, vestimentas e apresentação, até mesmo quanto à entonação de voz. Os trâmites contemplaram todas as etapas relativas à submissão, análise e autorização exigidas no processo

do TCLE, em formato de convite, em conformidade com o Comitê de Ética, observando o que tipifica a Resolução nº 466, de 2012, do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2012).

1.1.3 Critérios de elegibilidade: inclusão, exclusão, localização e seleção dos sujeitos participantes

Bosi (2003), ao estudar as “lembranças de velhos”, conferiu valor significativo às narrativas como fontes de pesquisa. É por meio da narração da própria vida que o sujeito apresenta o testemunho mais eloquente do ato de lembrar. A autora considerou que as narrativas representavam processos fundamentais na construção da memória e da identidade, fatores indispensáveis para a compreensão da experiência. Acredita ainda que, por meio das narrativas, sujeitos geralmente esquecidos (velhos) tendem a sair do apagamento social. Se, para Bosi (2003), os velhos, com suas vozes esquecidas e silenciadas, foram o foco da pesquisa, para esta tese recorri aos não escolarizados.

A escolha dos sujeitos que compuseram a pesquisa ocorreu por diversos fatores, sendo selecionados aqueles considerados mais relevantes. Um desses fatores, como já apontado anteriormente, diz respeito à narrativa, na perspectiva de resgatar, por meio dos testemunhos rememorativos, vivências, modos de vida, criação, trabalho e experiências, como articuladores dessa memória presente na oralidade.

Parti do princípio de que, para o desenvolvimento da pesquisa e a escrita desta tese, os sujeitos narradores deveriam possuir características cotidianas comuns que os definissem aptos a colaborar com o estudo. Elegi, prioritariamente, todos que fossem “não escolarizados” ou que tivessem frequentado a escola por um curto período da vida, mas que se reconhecessem e se autodeclarassem como “analfabetos”.

Outra característica considerada foi a questão geográfica, segundo a qual os sujeitos deveriam, preferencialmente, ter nascido, vivido e residido exclusivamente na Região da Estrada de Ferro, no estado de Goiás, nos quatro municípios selecionados. Além disso, ao longo da vida, deveriam ter desenvolvido suas atividades rotineiras no que concerne ao trabalho e/ou às oportunidades de emprego, aos modos de vida e às aprendizagens experienciadas fora dos espaços institucionalizados, o que contribuiu para o desenvolvimento de suas atividades peculiares, as “artes de fazer”.

Essas artes, presentes no cotidiano, ganham sentido no que ousei denominar de “artes de viver”, que, conforme Certeau (1998), representam as diversas maneiras pelas quais os sujeitos “bricolam” por meio das ações do cotidiano e das atividades laborativas e, desse modo,

atribuem sentidos próprios às práticas culturais, reinterpretando normas, reorganizando tempos e espaços e criando modos singulares de existir e resistir.

Para cada município, selecionei 2 (dois) colaboradores, totalizando 8 (oito) narradores, sendo 5 (cinco) do gênero masculino e 3 (três) do feminino, identificados à medida que foram localizados e aceitaram contribuir com a pesquisa.

recorte temporal da pesquisa foi definido a partir dos anos de nascimento dos colaboradores, ocorridos entre 1955 e 1974, estendendo-se até 2023, período em que concluí a produção dos dados por meio das entrevistas. Tal delimitação permitiu abarcar toda a trajetória de vida e as experiências formativas dos participantes, desde o contexto histórico e social de nascimento até o momento final da coleta de dados, garantindo uma análise abrangente e contextualizada do período investigado.

Como fatores de exclusão, e visando preservar o bem-estar dos colaboradores, adotei os seguintes critérios: sujeitos que não residiam nos municípios selecionados, bem como aqueles que nasceram na década de 1940 e após o ano de 1975 (exclusão etária); os que frequentaram a escola e possuíam conhecimento livresco e/ou sabiam ler ou escrever, desde que aprendidos na escola; os acamados, por estarem em condições de fragilidade relacionadas à saúde (exclusão patológica); e aqueles que apresentavam quaisquer tipos de dificuldades relacionadas à verbalização (dificuldades na linguagem que dificultariam o registro em áudio).

A perspectiva epistemológica que norteou e fundamentou a escrita insere-se nas relações familiares e sociais dos sujeitos não escolarizados, oriundas da forma como foram criados no convívio familiar e nas relações sociais com outros sujeitos, entre elas, as de cunho laborativo, desempenhadas ao longo do processo formativo fora dos espaços escolares institucionalizados.

Para acessar essas informações, compreendi que os sujeitos deveriam recorrer às suas memórias individuais ou coletivas (Halbwachs, 2006) e, de posse de suas narrativas, problematizá-las. Considerei os ensinamentos proferidos pelo autor sobre a existência de uma relação estreita entre a memória individual e a coletiva, erigida na medida em que, sendo um ser social, o homem se fundamenta nas convivências com diversos grupos.

É nesses grupos que os sujeitos se relacionam, organizam-se, criam laços de parentesco e desenvolvem afinidades. Também na convivência com grupos fora do núcleo familiar as memórias são compartilhadas, fortalecendo a identidade coletiva e social (Halbwachs, 2006).

Esses sujeitos estão presentes em todas as camadas sociais, trabalhando e/ou desempenhando atividades laborativas que garantem recursos para criarem seus filhos com dignidade, ao mesmo tempo em que constroem sua identidade e colaboram com a engrenagem da roda da vida.

Molon (2011, p. 618) chama a atenção para o significado do termo “sujeitos” e expõe que: “a constituição do sujeito acontece no campo da intersubjetividade, configurado como o lugar do encontro e do confronto e como o palco de negociações dos mundos de significação privado e público”. Extraí dessa citação a compreensão do sujeito não como um ser isolado, estático ou meramente autônomo, mas como um ser em constante construção relacional e dinâmica, forjado nas interações sociais.

O campo da intersubjetividade refere-se ao espaço simbólico onde os sujeitos se encontram, se reconhecem, se estranham e se influenciam mutuamente; o mundo privado representa as experiências íntimas, a história pessoal e a subjetividade. O público corresponde ao mundo das regras e das normas sociais; assim, o sujeito emerge como produto e produtor de significações, constituído na tessitura das relações sociais, atravessado por discursos e práticas que o moldam continuamente.

Nesse sentido, supus que todos os sujeitos, independentemente de raça, credo, escolaridade, gênero, orientação política ou espaço geográfico, mostram-se e concebem-se em relação ao convívio que estabelecem com os outros em quaisquer espaços sociais. É por meio dessas interações, com trocas de saberes e narrativas, que as experiências acontecem. São nesses momentos de encontro que se produzem aprendizados e conhecimentos, tensionados ou não, pois, no convívio social, aprende-se e ensina-se naturalmente; logo, todos são afetados de formas e intensidades diferentes.

O sujeito e o social são mutuamente constituídos e reciprocamente constituintes, e o processo de significação envolve e condensa todas as suas manifestações, expressões, sentimentos e emoções, afecções; portanto, seu corpo, sua atividade, sua consciência, sua vivência e sua experiência são atravessados e realizados pelos processos de produção da significação (Molon, 2011, p. 619).

Tais relações são encarregadas de fornecer informações, ainda que subjetivamente, para que os sujeitos atribuam significação ao que está posto por meio das interações estabelecidas, tendo como referência diferentes espaços que cada indivíduo e/ou grupo familiar ocupava na sociedade, em distintas formas e momentos. Essas experiências oportunizaram, em suas vivências, a construção da identidade por meio de histórias singulares, pessoais e laborativas, presentes nos “entre-lugares”, não sendo apenas construções de gênero ou classe, mas perceptíveis também nas fronteiras invisíveis que dizem respeito às diferentes realidades vivenciadas (Bhabha, 2001).

Essas fronteiras definem os sujeitos como mutantes nessa caminhada em que se aprende e se ensina à medida que se oferecem mecanismos para que o outro também passe por um processo de transformação, sendo seres de atenção consciente, emoções, sensibilidades, cognições, afetividades e ações (Josso, 2010). Assim, o sujeito em transformação é concebido de forma integral e dinâmica, sendo a aprendizagem e o desenvolvimento humano compreendidos como processos interligados entre sentir, pensar, agir e refletir, em uma perspectiva holística e experiencial.

Na parte introdutória desta Seção, mencionei as experiências e os processos formativos dos sujeitos não escolarizados. Nesse viés, ao trazer as memórias da trajetória do pesquisador, deixei evidências de vivências, aquisições de experiências e intempéries decorrentes do período em que vivi e trabalhei como professor alfabetizador de adultos. Posteriormente, ao passar por um processo formativo e ter a oportunidade de laborar com esses sujeitos, aguçou-se em mim o desejo de compreender com mais propriedade suas histórias e experiências de vida.

Esta pesquisa fez-me compreender como essas vivências foram marcantes e possibilitou entender que esse processo ocorre do ponto de vista social. Ao realizar a investigação com abordagem nas vivências e experiências dos outros, tomando-os como sujeitos desse processo, exigiu-se compreender e assumir que os colaboradores deveriam se expressar sendo eles mesmos, sem ensaios, posicionamentos ou falas arranjadas.

Eles deveriam narrar suas expectativas, experiências, desejos e vivências a partir do ponto de vista e do horizonte em que viveram e vivem, no momento em que acessam suas memórias. Ademais, as respostas deveriam representar suas subjetividades, e não aquelas que satisfizessem o pesquisador.

Essas informações foram coletadas por meio de entrevistas. Gil (2002) enfatiza a importância e os cuidados que o pesquisador deve ter ao utilizar essa metodologia na produção de dados, tanto em entrevistas quanto em questionários semiestruturados.

No Quadro 6, disponibilizei como localizei e selecionei os sujeitos de cada município da pesquisa.²⁸

²⁸ Para localizar os colaboradores da pesquisa, excluí todos aqueles previamente conhecidos por mim, optando por indicações de pessoas alheias ao estudo. O intuito desse posicionamento foi evitar que as narrativas fossem direcionadas, uma vez que alguns fatos da vida pregressa do narrador poderiam ser de meu conhecimento.

Quadro 6 – Localização e seleção dos sujeitos colaboradores

LOCALIZAÇÃO DOS SUJEITOS COLABORADORES	
Palmelo	Em Palmelo, a primeira atitude tomada foi realizar uma visita à Secretaria Municipal de Educação (SME), apresentar-me como estudante pesquisador da UFGD e, posteriormente, falar sobre a pesquisa em curso. Enviei um questionário semiestruturado para obter informações administrativas sobre escolas rurais e urbanas, bem como documentação das Leis de criação e encerramento dessas Instituições, e, em visitas posteriores, solicitei auxílio para localizar possíveis colaboradores. Tive apoio da SME; no entanto, foi em meio às conversas com o morador “Dirço”, que disse conhecer alguns sujeitos e, ao acompanhar-me nas duas primeiras residências, fui apresentado a eles e falei sobre o Projeto. No primeiro contato, ocorreram conversas informais, seguidas do convite para participarem da pesquisa e, mediante o aceite, marquei as entrevistas em dias alternados, na casa dos narradores. Nesse contexto, localizei ambos no mesmo dia e entrevistei primeiramente “Paulo”. O segundo narrador, “Antônio”, apresentou maior dificuldade de acesso, pois chegava em casa após as 18 horas, depois de um dia cansativo de trabalho na roça. Ambos os colaboradores são trabalhadores braçais e relataram sentir-se importantes com o convite.
Pires do Rio	No sítio eletrônico da Prefeitura Municipal de Pires do Rio – GO, foi possível obter informações sobre essa cidade centenária da Região da Estrada de Ferro, carinhosamente conhecida como “Tetéia do Corumbá”. O município é o mais importante da microrregião 16 (dezesseis) e abriga o único Museu Ferroviário do estado, com acervo histórico relevante para pesquisas, sendo o 5º do gênero no Brasil. Por ter laborado como professor regente na EJA municipal, sou sabedor da existência de dezenas de sujeitos não escolarizados nesse município; no entanto, preferi, para esta pesquisa, aqueles fora do meu convívio ou que não conhecia diretamente, optando, assim, por indicações oriundas de munícipes conhecidos. O primeiro passo e as movimentações iniciais referiram-se à coleta documental, realizada por meio de visitas à Secretaria Municipal de Educação (SME) e ao Conselho Municipal de Educação (CME). Nesse momento, expus o Projeto e a importância da investigação em curso e, posteriormente, enviei por e-mail à SME e ao CME ofícios da orientadora e cópia do Projeto, solicitando informações relativas à existência de escolas municipais urbanas e rurais ativas e inativas. O segundo passo consistiu em localizar os sujeitos narradores. Quanto às escolas mantidas pelo governo estadual, realizei uma visita à Coordenadoria Estadual de Educação, ocasião em que apresentei o Projeto e solicitei cópias de documentos referentes à existência de escolas rurais e urbanas nos municípios pesquisados, bem como informações sobre o analfabetismo no município. Por intermédio da professora Fernanda, servidora municipal lotada no CME, o primeiro narrador, “Sebastião”, foi localizado na zona rural; ela realizou as primeiras considerações sobre o objetivo do Projeto e o convidou a participar. Após o aceite, marquei a entrevista, que ocorreu no pasto, debaixo de uma árvore, na propriedade onde o colaborador trabalha. A segunda narradora, “Geralda”, moradora do Bairro René Saud, foi localizada por intermédio do servidor Luís Mauro, da Regularização Latifundiária da Prefeitura Municipal, que, após as primeiras conversas, apresentei-me e falei sobre o Projeto no mesmo momento em que a convidei, sendo o convite prontamente aceito.
Santa Cruz de Goiás	Sendo um dos municípios mais antigos do estado de Goiás, Santa Cruz de Goiás, assim como os demais municípios selecionados, recebeu da SME um e-mail contendo o Projeto e o ofício de apresentação, seguido do documento solicitando informações. Na SME, as visitas seguiram os mesmos procedimentos de apresentação e exposição do Projeto de pesquisa. Esse movimento foi necessário para garantir a formalidade e a idoneidade, bem como a obtenção de informações administrativas. Dentre os 4 (quatro) municípios pesquisados, foi o único que não respondeu ao questionário enviado por e-mail. Nesse sentido, recorri à Câmara de Vereadores e, após uma conversa, ao apresentar-me e falar sobre minha demanda, logrei êxito na obtenção dos documentos das Leis de criação das escolas, sem a necessidade de envio de ofícios e protocolos para entrega. As demais informações foram obtidas com duas professoras do município. Por intermédio da professora Paula Machado, localizei “Teresa”, servidora pública municipal lotada na sede da Prefeitura Municipal; com ela, realizei as duas produções de dados em meses diferentes. O segundo narrador, “Manoel”, também servidor público municipal, foi indicado pela professora Paula Cristina. O encontro com ele ocorreu de forma fortuita,

	pois parei para pedir uma informação e, para minha surpresa, era ele quem já aguardava meu contato. No mesmo dia, após apresentar-me, fui convidado a ir à sua residência, onde realizamos a primeira entrevista.
Urutaí	Distante 24km de Pires do Rio, a cidade de Urutaí tem 72 anos de emancipação política e representa, na área educacional, um papel importante, pois foi criada, em 1953, a Escola Agrícola de Urutaí, hoje IFGoiano. Seguindo a metodologia aplicada aos demais municípios, realizei visitas à Secretaria Municipal de Educação (SME) e mantive conversas com a secretária de Educação, que prontamente disponibilizou o servidor “Rodrigo” para auxiliar-me na localização dos narradores. Estando a par da pesquisa, esse servidor localizou “Francisca” e “Raimundo”. Fomos juntos na apresentação inicial e, após as primeiras explicações realizadas por Rodrigo, informando quem eu era e que estaria realizando uma pesquisa para a faculdade com pessoas “analfabetas”, eles compreenderam e aceitaram participar. Nas visitas anteriores às entrevistas, apresentei-me formalmente e explicitiei o objetivo e os termos da pesquisa, em consonância com a leitura e a explicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), procedimento realizado com todos os narradores nos 4 (quatro) municípios. Realizei duas entrevistas, uma semiestruturada e outra mais livre, com o uso de gravações em áudio, que foram transcritas de acordo com a linguagem do entrevistado. Outros tantos sujeitos foram localizados em conversas informais com munícipes, e houve relatos de que há muitos “analfabetos” na cidade, inclusive em famílias inteiras, o que chama a atenção por ser o menos populoso entre os quatro municípios.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2023).

A localização e a seleção dos sujeitos colaboradores não escolarizados de cada município seguiram um procedimento articulado com dados e fontes das Secretarias Municipais de Educação, bem como com informações da comunidade, a fim de identificar bairros e localidades com maiores índices de analfabetismo. Esse levantamento possibilitou constatar que esses sujeitos, considerados analfabetos, encontravam-se, em sua maioria, nas áreas periféricas, onde a incidência de pessoas sem escolarização é mais acentuada.

Com base nesse mapeamento, estabeleci contatos com professores servidores municipais e moradores locais que, por sua proximidade com a população, contribuiriam na indicação de possíveis participantes. Em seguida, realizei visitas *in loco* para apresentar os objetivos da pesquisa e confirmar as informações obtidas, utilizando linguagem acessível para garantir a compreensão e a adesão voluntária.

A seleção dos colaboradores considerou critérios como residência no município, condição de analfabetismo e diversidade de idade, gênero, ocupação e experiências de vida, visando contemplar diferentes perspectivas no estudo. Todos os participantes foram convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em conformidade com os princípios éticos da pesquisa com seres humanos. Por fim, criei um banco de informações para registrar as localidades visitadas e os participantes selecionados, assegurando a confidencialidade dos dados.

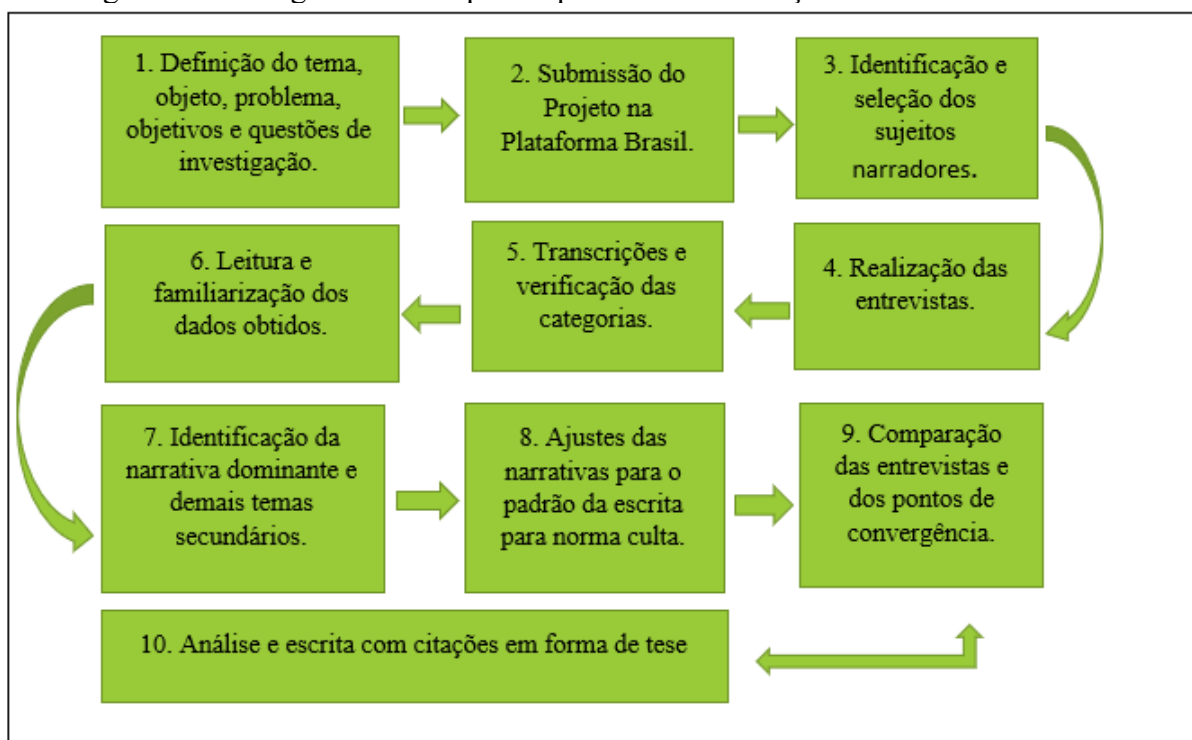
Foram muitas idas e vindas nos municípios selecionados, nem todas frutíferas, tanto com possíveis sujeitos colaboradores quanto com a gestão da SME. Localizei muitos não

escolarizados que aceitaram narrar suas histórias; no entanto, foram sendo substituídos à medida que alguns contratempos ocorreram, como, por exemplo: desistência de conceder entrevistas, marcações sem comparecimento, impedimento por parte de membros da família, medo de serem prejudicados, desconfiança quanto ao uso do que dissessem, incompatibilidades de horários e ausência por estarem no trabalho na roça, entre outros.

Essas informações pontuadas foram fundamentais para compreender e dar o direcionamento adequado à pesquisa, no sentido de reconhecer que o ser social não escolarizado pode desejar ser visto, mas teme aparecer.

Com base nessas indagações, que considerei necessárias para a escrita da tese, organizei, na Figura 1, as etapas que trilhei e executei com as entrevistas. Cada etapa foi pensada à medida que os estudos avançaram e, dessa forma, foi possível alinhar e identificar falhas e acertos para seguir adiante com o processo investigativo e realizar as primeiras análises das narrativas.

Figura 1 – Fluxograma das etapas do processo de execução e análise das narrativas



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2024).

O processo de execução das narrativas delineou-se por um encadeamento metodológico rigoroso, intrinsecamente articulado à abordagem qualitativa e, de modo particular, à perspectiva narrativa. A etapa inicial ancorou-se na **definição do tema, objeto, problema, objetivos e questões de investigação** e configurou-se como fundamento epistemológico da

pesquisa, uma vez que orientou a coerência interna do estudo e assegurou a delimitação precisa do campo investigativo.

Subsequentemente, com a submissão do Projeto à Plataforma Brasil, materializei a observância dos princípios éticos e legais, condição *sine qua non* para a legitimidade científica e para a salvaguarda dos direitos dos colaboradores da pesquisa. A **identificação** e a **seleção dos sujeitos narradores** emergiram, então, como momento estratégico, na medida em que os critérios de escolha possibilitaram a constituição de um *corpus* representativo e relevante para os objetivos delineados. Em seguida, a realização das entrevistas converteu-se em eixo central da produção dos dados, pois foi nesse espaço dialógico que os narradores inscreveram suas experiências, permitindo ao pesquisador acessar múltiplas dimensões da realidade vivida.

Concluída a coleta, a “transcrição e a verificação das categorias” asseguraram, por um lado, a fidedignidade dos relatos e, por outro, inauguraram o processo de sistematização temática, propiciando uma leitura analítica inicial. A etapa subsequente de **familiarização com os dados** constituiu-se em um momento de aprofundamento e aproximação, ampliando a compreensão do material empírico e subsidiando a **identificação da narrativa** dominante e dos temas secundários, ocasião em que se delinearam os eixos centrais e as nuances constitutivas do fenômeno investigado.

Com os **ajustes das narrativas à norma culta**, cumpri a função de conferir uniformidade e rigor acadêmico ao texto, sem, contudo, comprometer a autenticidade dos discursos dos colaboradores. Por fim, a **comparação das entrevistas** e a **identificação dos pontos de convergência** possibilitaram a elaboração de uma análise crítica e integradora, cujo desfecho ocorreu na **redação analítica com respaldo teórico**, em que os achados empíricos foram articulados ao arcabouço conceitual, produzindo um texto científico dotado de consistência argumentativa e densidade interpretativa.

Para otimizar a organização da tese, optei por dividi-la em IV Seções distintas, de modo que cada uma possa trazer informações que auxiliem, por meio das narrativas, o entendimento que os narradores expressam sobre suas vivências, escolarização, trabalho, formação, aprendizagens e experiências. Nesse sentido, apresento os passos e os caminhos que trilhei na composição da escrita.

No Prólogo: memórias, experiências e travessias do pesquisador em formação, relatei fatos marcantes sobre a vida do pesquisador que, nesse exercício, acionou as lembranças, vasculhou a memória e teceu o risco do bordado (Dourado, 1975), como foram suas experiências e formações. Esse movimento demarcou a importância de rememorar para que o vivido não ficasse silenciado pelo tempo. Acreditei ser pertinente realizar essa ação,

principalmente por ver, nas narrativas, possibilidades reais de compreender qual é o lugar que ocupo na história. De posse desse entendimento, aventurei-me nas narrativas dos sujeitos colaboradores.

A **Seção I** refere-se à ***Introdução***, na qual, primeiramente, apresentei uma panorâmica geral das bases para o desenvolvimento da pesquisa, destacando pontos de convergência e distanciamentos entre história de vida e o método narrativo. Em seguida, elaborei uma panorâmica sobre a descoberta e os usos do método narrativo que fizeram parte do processo formativo do pesquisador. Evidenciei o referencial teórico-metodológico utilizado para dar sustentação à tese e os critérios adotados para que os sujeitos narradores fossem selecionados. Assim, descrevi fatores como inclusão e exclusão, os modos de localização dos colaboradores e as etapas do processo de execução e análise das narrativas.

A **Seção II**, ***Os sujeitos e os entre-lugares da experiência***, teve como objetivo principal abordar questões históricas referentes aos quatro municípios onde os colaboradores nasceram, cresceram, vivem e adquiriram, em suas vivências, as experiências formativas. Essa Seção foi também destinada a compreender o conceito de sujeito para tecer as características que qualificam os narradores como sujeitos históricos, em que explorei quem são, o que fazem, onde residem e em que trabalham.

A **Seção III**, ***Problematizando a não escolarização dos sujeitos narradores***, foi dedicada a compreender as causas que impediram os colaboradores de frequentar a escola. Iniciei as tratativas ao expor a existência de escolas rurais e urbanas nos municípios pesquisados e, na sequência, enfatizei que as famílias dos sujeitos narradores eram típicas da roça, o que, de certa forma, os impediu de frequentar a escola. Dispus em gráficos os índices populacionais rural e urbano no Brasil e em Goiás, correspondentes às décadas de 1950, 1960 e 1970, e suas diferenças em porcentagens. Esses índices corroboraram a compreensão de que a população rural brasileira era superior à população urbana, o que pode ser uma das condicionantes que impossibilitaram ou dificultaram o acesso e a permanência dos colaboradores em uma unidade escolar. Apresentei, em quadros, questões referentes a cada sujeito e sua relação com a escola, dados sobre o analfabetismo nas referidas décadas, a incidência de escolas rurais e urbanas nos municípios selecionados e a alfabetização de adultos nesses municípios.

Na **Seção IV**, ***Experiências formativas para a vida e o trabalho***, abordei as experiências formativas que se constituíram a partir de práticas de aprendizagem construídas no cotidiano, nas relações familiares, comunitárias e laborais. Esses sujeitos desenvolveram saberes que não são menos legítimos do que os adquiridos na escola, pois respondem a desafios reais, moldados

pelas condições socioculturais em que vivem, e suas experiências representam a “Formação: transformações que acontecem da experiência de viver e trabalhar”.

Em Certeau (1998), encontrei apoio e teci, nas linhas da tese, “Entre caminhos, saberes e subjetividades: as artes de fazer e formar-se”. Acreditei que, nas “artes de fazer”, não há um conceito acadêmico que as defina; assim, especifiquei-as no corpo do texto como formas de ajustamento social que os colaboradores encontraram para viver em meio aos desafios e às oportunidades.

Discorri sobre os “Pontos impossibilitadores da experiência: diálogos com Jorge Larrosa”, apresentei os elementos que impedem a aquisição de experiências em Larrosa (2002) e optei por desenvolver a escrita com foco no mundo do trabalho experienciado pelos sujeitos, em detrimento do que foi registrado em suas narrativas singulares, que, em dado momento, convergiram pela similaridade de suas vivências.

Nessa Seção, o ponto culminante ancorou-se em compreender “O trabalho como experiência de vida do ponto de vista dos sujeitos narradores”. Assim, em Bourdieu (1996), focalizei o *habitus*, que expressa disposições socialmente incorporadas e orienta práticas cotidianas; em Arendt (2007), o *animal laborans* revelou a condição do homem preso ao ciclo da necessidade. Ambos destacam, portanto, como estruturas sociais e vitais moldam a ação humana, ainda que em registros distintos: um pela reprodução simbólica, outro pela redução da existência ao trabalho necessário.

Por fim, no *Epílogo: O fio das vidas não escolarizadas: do silêncio ao sentido*, concretizei a culminância da tese em relação ao que foi proposto como ponto de partida e apresentei os resultados alcançados, cumprindo a função de síntese do percurso investigativo, ao retomar as questões iniciais e consolidar as interpretações construídas ao longo da pesquisa. Nesse espaço de fechamento, as experiências de vida foram reinterpretadas, evidenciando que a ausência de escolarização formal não impediu a produção de saberes, significados e sentidos. Pelo contrário, possibilitou a articulação entre as trajetórias individuais e os objetivos estabelecidos, configurando, assim, o movimento reflexivo e integrador que marca a culminância desta investigação.

2 OS SUJEITOS E OS ENTRELUGARES DA EXPERIÊNCIA

Esta Seção, intitulada “Os sujeitos e os entrelugares da experiência”, teve como objetivo destacar os espaços geográficos que influenciam as trajetórias de vida, as experiências de trabalho e as aprendizagens dos sujeitos não escolarizados, evidenciando a relação entre território, pertencimento e saberes experienciais. Nessa seção, apresentei as características das quatro cidades *locus* da pesquisa, bem como dos sujeitos colaboradores que nelas residem desde a infância.

Ao situar os sujeitos no espaço territorial, expus o lugar e o tempo de suas vivências, especialmente entre as décadas de 1960 e 1970, período em que, possivelmente, deveriam estar matriculados na escola.

O sujeito, enquanto ser no qual a vida pulsa, reflete sobre suas conquistas e limitações, questiona os motivos pelos quais não consegue realizar determinadas atividades e, por vezes, torna-se vulnerável às múltiplas facetas da realidade contemporânea. Entretanto, nesse processo reflexivo, emergem questionamentos que possibilitam a busca de respostas a conflitos de ordem pessoal ou voltados a outros, com o intuito de compreender tais experiências.

Para Gaya (2016), esses encontros são fundamentais em todos os tipos de pesquisa. Nesse sentido, ao explorar as evidências e informações contidas nas narrativas, tornou-se imprescindível considerar a relevância dos sujeitos narradores.

A identificação dos sujeitos da pesquisa é parte relevante dos projetos de investigação científica. Afinal, trata-se da seleção dos informantes. É parte essencial do trabalho de campo. São as fontes que fornecem os dados, as informações ou evidências que vamos processar e interpretar para produzir teorias. É importante também ressaltar que é na seleção dos sujeitos da pesquisa onde residem os mais frequentes erros que resultam, tantas vezes, em conclusões precipitadas e indevidas (Gaya, 2016, p. 249).

A citação do autor evidenciou a centralidade da identificação e da seleção dos sujeitos, considerados fontes primárias de dados, sendo, portanto, fundamental a escolha adequada para assegurar a validade e a fidedignidade das interpretações e das teorizações que emergem do campo empírico. A partir dessa contribuição, pude perceber que escolhas inadequadas podem comprometer seriamente os resultados da pesquisa, conduzindo a conclusões precipitadas ou indevidas. Assim, os sujeitos colaboradores não devem ser tratados meramente como uma etapa

operacional, mas compreendidos como uma decisão estratégica que influencia diretamente a qualidade e a profundidade do conhecimento produzido.

Ao realizar esse exercício de identificação dos sujeitos, constatei que não se tratou de tarefa simples, exigindo do pesquisador atenção especial ao objeto e aos objetivos propostos. Caso as escolhas não atendam às especificidades requeridas pela pesquisa, os resultados podem apresentar inconsistências, uma vez que o acesso às informações oriundas das narrativas pode comprometer a produção teórica da pesquisa (tese).

O termo “sujeito pessoa humana” refere-se àquele que erra e acerta, chora, sorri, trabalha, briga, critica, sonha, pensa e reflete. Trata-se, portanto, de um ser dotado de inconsistências e qualidades, sejam elas consideradas positivas ou negativas, que há tempos desperta o interesse da filosofia, como se observa em Kant (2010), na *Crítica da razão pura*, ao abordar o eu pensante, o eu racional, o eu como ser racional e o eu da consciência.

Novamente recorri ao *Dicionário de Filosofia*, de Abbagnano (2006), no qual encontrei o termo sujeito descrito como aquele de quem se fala, a quem são atribuídas qualidades e, também, o “eu”:

Esse termo teve dois significados fundamentais: 1º aquilo de que se fala ou a que se atribuem qualidades ou determinações ou a que são inerentes qualidades ou determinações; 2º o eu o espírito ou a consciência, como princípio determinante do mundo do conhecimento ou da ação, ou ao menos como capacidade de iniciativa em tal mundo (Abbagnano, 2006, p. 929).

Abbagnano (2006, p. 929) atribui ao termo *sujeito* dois significados centrais: inicialmente, como aquilo ao qual se atribuem qualidades ou determinações, em uma concepção de base ontológica; posteriormente, como o eu, a consciência ou o espírito, compreendidos como princípio ativo do conhecimento e da ação. Essa evolução reflete a passagem do sujeito como suporte passivo de predicados para um agente consciente, capaz de pensar, interpretar e transformar o mundo.

Hall (2006), com base em outros teóricos contemporâneos, apresenta reflexões sobre as mudanças na forma como os sujeitos vêm sendo conceituados. Para o autor, o sujeito moderno passa por processos de mutação:

[...] sujeito humano é visto como uma figura descritiva, cuja forma unificada e identidade racional eram pressupostas tanto pelos discursos do pensamento moderno quanto pelos processos que moldaram a modernidade, sendo-lhes essenciais (Hall, 2006, p. 23).

Hall (2006), ao pensar o ser humano como sujeito, enxergou-o como um ser fragmentado e mutável, o que sugere, por meio de sua análise, a necessidade de desconstruir a imagem homogênea do sujeito, abrindo espaço para compreensões mais complexas e contingentes da identidade²⁹. O autor evidenciou que, na modernidade, o sujeito humano foi concebido como uma entidade unificada, racional e autônoma, cuja identidade essencial e estável era pressuposta pelos discursos filosóficos e científicos que estruturaram aquele período histórico. Entretanto, as críticas pós-modernas problematizam essa noção ao revelar a fragmentação, a fluidez e a constituição relacional da subjetividade, marcada pelos contextos históricos, culturais e discursivos que a moldam.

Mais adiante, o autor afirma que a “identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, por processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento” (Hall, 2006, p. 38). O sujeito, portanto, encontra-se em constante processo formativo; gradativamente, constrói sua identidade conforme vivências e enfrentamentos, os quais expressam as mutações impostas pela vida. Além disso, é nos modos de vida que os sujeitos se constituem e são influenciados pelas transformações, por meio de relações familiares, sociais e laborativas.

Esses são os sujeitos da pesquisa e representam aqueles que passaram e passam por mutações, vivenciando processos da modernidade. Mesmo sem formação escolarizada, encontraram maneiras de se manter na sociedade. Em regra, aqueles que não dominam com propriedade a escrita, a leitura e/ou a linguagem são, na compreensão predominante do mundo letrado, considerados desprovidos de outros conhecimentos, capacidades e habilidades, concepção que constatei ser desconstruída pelas narrativas.

Os sujeitos colaboradores da pesquisa residem em espaços variados, localizados na Região da Estrada de Ferro, em Goiás, e estabeleceram relações de diferentes formas, maneiras e intensidades, tendo como referência os lugares por eles ocupados na sociedade. Nesses contextos, experimentaram costumes diversos, articulados às vivências no mundo do trabalho, à família, à história de vida, às conquistas e às aflições.

A cada momento, o “eu” desses sujeitos profere experiências e aprendizados, ora vistos e percebidos, elogiados ou criticados. Em outras situações, executam tarefas laborativas

²⁹ De acordo com Hall (2006), a “identidade” é uma construção social, histórica e cultural, marcada pela multiplicidade, fragmentação e instabilidade. Ela não é fixa nem natural, mas formada nas e pelas representações, relações de poder e práticas discursivas. A identidade, especialmente na pós-modernidade, é fluida e contingente sempre em processo de (re)formação.

costumeiras, aquelas que a grande maioria não realiza e que, ainda assim, permanecem invisíveis.

Esses sujeitos são, para Larrosa (2002), artistas da vida cotidiana:

O eu que importa é aquele que há sempre além daquele que se toma habitualmente por sujeito: não está por descobrir, mas por inventar; não por realizar, mas por conquistar; não por explorar, mas por criar da mesma maneira que um artista quando cria uma obra. Para chegar a ser o que se é, tem que ser artista de si mesmo (Larrosa, 2002, p. 76).

Eles existem e possuem saberes e habilidades peculiares, necessários à engrenagem da sociedade. Estão em constante transformação e ebulição, ao mesmo tempo em que também transformam os outros e o ambiente no qual estão inseridos.

Em Certeau (1998), os sujeitos tornam-se artistas quando conseguem adaptar-se aos desafios presentes no cotidiano, por meio de invenções e ajustamentos realizados na execução de tarefas e trabalhos que lhes são comuns. Nesses processos, mobilizam saberes aprendidos e construídos na experiência com as “artes de fazer”.

Para Gaya (2016, p. 249), “nas pesquisas qualitativas a seleção dos sujeitos é, normalmente, intencional e voluntária. O pesquisador seleciona e convida os sujeitos que ele reconhece serem capazes de lhes fornecer as informações inerentes às suas questões de pesquisa”. Com base nesse entendimento, ao partir a campo para identificar possíveis sujeitos colaboradores, optei por selecionar pessoas com as quais jamais tivera contato anteriormente.

Refletir sobre o encontro com esses sujeitos e sobre como poderiam fornecer elementos narrativos capazes de responder à situação problematizadora da pesquisa representou, para o pesquisador, um enfrentamento. Afinal, todos somos narradores e contadores de histórias e temos a necessidade de verbalizar experiências em diferentes contextos do cotidiano, seja em conversas informais com familiares, nos afazeres diários, no trabalho, na igreja, no comércio ou em interações com amigos. Trata-se de algo “natural” e espontâneo. Assim, a ação desses sujeitos tem como referência estrutural a interpretação do contexto social mais amplo no qual se desenvolve.

No caso dos saberes mobilizados por sujeitos não escolarizados, oriundos das atividades diárias nas “artes de fazer” (Certeau, 1998), esses conhecimentos vão sendo construídos ao longo da vida, imbricados nos processos formativos que ocorrem, sejam eles percebidos ou não pelos próprios sujeitos.

As quatro cidades selecionadas representam o *locus*, o lugar de fala desses sujeitos. É nelas que nasceram, cresceram e viveram a infância, a adolescência, a juventude e a vida adulta.

Casaram-se, constituíram famílias e seguem suas trajetórias no ir e vir cotidiano, construindo o “eu” e as identidades a partir da chamada “escola da vida”, dos saberes populares e das aprendizagens advindas das artes de fazer, orientadas pela própria necessidade de existir.

2.1 A vida como representação de histórias: tempos e lugares de experiências

Na Figura 2, foram destacadas as mesorregiões do estado de Goiás e, na Figura 3, a microrregião composta pelas cidades pesquisadas: Pires do Rio, Palmelo, Santa Cruz de Goiás e Urutaí, locais de residência e vivência dos sujeitos colaboradores. Considero essa informação relevante, na medida em que postulo que os sujeitos são afetados pelos lugares nos quais estão inseridos. Desse modo, as vivências, as interações interpessoais, a cultura e os costumes da região corroboraram o processo formativo de todos.

Figura 2 – Mapa do Estado de Goiás em mesorregiões³⁰



Fonte. Elaborado pelo pesquisador a partir de dados do IBGE (2013).

Sendo parte integrante da Região da Estrada de Ferro, em Goiás, reforcei o lugar como agente de transformação que, de uma forma ou de outra, é marcante para essa região, a ponto de ser mencionado em atos políticos e administrativos, com características que a diferenciam das demais localidades do estado.

³⁰ Disponível em: https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Mapa-de-Goias-distribuido-por-micro-e-mesorregioes-Fonte-Elaborado-pelos_fig1_310844403 Acesso em: 25 ago. 2023.

Sobre a importância estratégica potencializada pela ferrovia na região, houve captação de recursos e desenvolvimento comercial, conforme Borges (2000):

A ferrovia representava um significativo agente na transformação das estruturas regionais. Além de via de penetração estratégica na integração do Centro-Oeste, a ferrovia incrementou as relações comerciais inter-regionais e ampliou a inserção da produção agrária goiana na dinâmica capitalista do Sudeste (Borges, 2000, p. 40-41).

A questão regional, os trilhos, os dormentes, as estações e/ou os “trens de ferro” não constituem o foco do estudo; contudo, ainda que não apareçam indícios nas narrativas, a chegada dos trilhos em solo goiano movimentou a região, integrou o estado a outras áreas e facilitou a chegada de sujeitos oriundos de diferentes localidades do país, ampliou o contingente populacional e favoreceu o escoamento da produção regional. Esse acontecimento mudou e continua mudando, direta ou indiretamente, a vida dos munícipes.

Figura 3 – Mapa da microrregião de Pires do Rio³¹



Fonte: IBGE (2015).

O mapa representado na Figura 3 corresponde à microrregião 16 do estado de Goiás e nomeia um conjunto de municípios limítrofes pertencentes a uma mesorregião espacial

³¹ Disponível em: https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Mapa-de-Goiás-distribuido-por-micro-e-mesorregioes-Fonte-Elaborado-pelos_fig1_310844403 Acesso em: 25 ago. 2023.

específica. Nesse caso, os municípios de interesse foram os quatro mencionados, onde residem os sujeitos narradores.

O mapa foi dividido em microrregiões a partir de dados do IBGE (2015), que dizem respeito a um processo de regionalização que abarca diversos municípios com limites fronteiriços. Geralmente, esses municípios são agregados de acordo com interesses econômicos, geográficos e de cadeia produtiva.

2.1.1 Pires do Rio: Tetéia do Corumbá

Esta Seção também foi destinada a apresentar o lugar de fala, as cidades onde residem os sujeitos, quem são e quais características possuem. Delimitei “lugar de fala” como a legitimidade e a autoridade imputadas aos colaboradores por meio de suas narrativas e experiências, a partir de suas posições sociais, históricas e identitárias.

Não se trata de dar voz ou silenciar outros sujeitos, mas de reconhecer que o saber produzido por quem vivenciou determinadas realidades é distinto e necessário para uma compreensão mais ampla das desigualdades e dos contextos sociais. Ao apropriar-se do lugar de fala, o sujeito deixa de ser apenas objeto da narrativa alheia e torna-se protagonista de sua própria história. Assim, reconheci o lugar de fala como instrumento de valorização de experiências singulares e coletivas, em especial as daqueles que historicamente foram e/ou são marginalizados.

Ao situar os colaboradores no espaço territorial de cada município, expus o lugar e o recorte temporal, ancorado entre as décadas de 1960 e 1970; de acordo com suas idades, possivelmente deveriam ter frequentado a escola.

A Figura 4 apresenta a Estação Ferroviária que, à época, simbolizou expansão e interiorização, constituindo marco fundamental para toda a região. Também foi importante canal no processo de ocupação territorial, com a chegada de imigrantes que impulsionaram o desenvolvimento econômico.

A Figura 5 apresenta o Museu Ferroviário, fundado em 1989. Trata-se de patrimônio cultural e histórico que atualmente abriga relíquias, como duas locomotivas antigas, além de vasto acervo de documentos, materiais e peças ferroviárias ligados à história da ferrovia que cruzou as terras da região central do Brasil.

As imagens apresentadas são relevantes e representam a cidade onde residem os sujeitos colaboradores Sebastião e Geralda (Entrevistas, 2023).

Figura 4 – Estação Ferroviária de Pires do Rio



Fonte: Acervo do pesquisador (2024).

A cidade de Pires do Rio, inicialmente, era apenas um lugarejo onde tropeiros e viajantes pernoitavam com suas comitivas de gado (Siqueira, 2006). Essa situação alterou-se com a chegada da ferrovia, que impactou diretamente a estrutura das cidades e dos povoados da região.

Figura 5 – Museu Ferroviário de Pires do Rio



Fonte: Acervo do pesquisador (2024).

Conhecida carinhosamente como a “Tetéia do Corumbá”, essa expressão associa-se a um lugar gracioso e querido, digno de ser exaltado com orgulho. O Rio Corumbá configura-se como uma joia, retratada pela exuberância, abundância e riqueza de água na região, onde suas

curvas serpenteiam. As transformações vinculadas ao Rio Corumbá e à chegada dos trilhos dos “trens” aparecem nos dizeres de Silva (2001, p. 646): “em apenas dois anos, [...] passou de Distrito para município, deixando Santa Cruz à margem do progresso”. Desse modo, o município surgiu politicamente com a chegada da ferrovia, tendo como marco a Estação Ferroviária, inaugurada em 1922 e atualmente tombada como patrimônio histórico-cultural pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

Cesar (2020), ao publicar o livro *Estrada de Ferro de Goyás: as fitas de aço da integração*, indica o imbricamento de fatos que testemunham a história da implantação e expansão da “Estrada de Ferro” em solo brasileiro. Oficialmente, o processo teve início em 30 de abril de 1854, quando D. Pedro II inaugurou o primeiro trecho de linha férrea, ligando Petrópolis, Porto Mauá e Fragoso, no Rio de Janeiro, com extensão de 14 km, fato que impulsionou a construção de outros trechos em território nacional.

As linhas do “trem” significam, para os goianos, muito: qualquer objeto pode, metaforicamente, ser considerado um “trem”. Por elas, eram transportados diversos tipos de mercadorias e pessoas, que traziam consigo desejos, vivências, histórias de vida, sonhos, aspirações e afetações.

Os trilhos fizeram com que muitos povoados mudassem de nome e recebessem o status de municípios; outros desapareceram, mas as histórias permaneceram nas memórias coletivas e individuais (Halbwachs, 2006). Daí a importância de registrar tais aspectos, ainda que o espaço geográfico-territorial onde residem os sujeitos colaboradores não constitua objeto nem objetivo da pesquisa, pois, direta ou indiretamente, foram impactados pela chegada ou pela ausência da ferrovia.

Ao remeter à “Maria Fumaça no Trem de Ferro”, acionei a nostalgia; não é difícil rememorar esse período impregnado de vivências, experiências e histórias singulares que impactaram a vida das pessoas da região. Entre os sujeitos colaboradores, não se observou impacto direto em suas vidas; contudo, para a região, as mudanças ocorreram de outras formas e, certamente, esse “despertar dos dormentes” (Borges, 2000) deixou rastros significativos na história local.

O espaço geográfico no qual os sujeitos colaboradores estão inseridos, na Região da Estrada de Ferro, localizada no sudeste goiano, é composto por 16 municípios; destes, quatro cidades –Pires do Rio, Palmelo, Urutaí e Santa Cruz de Goiás – foram selecionadas³².

³² Ao abordar a Região da Estrada de Ferro, o objetivo ancorou-se em situar os sujeitos colaboradores da pesquisa no espaço territorial, considerando que o processo de escolarização, ou a ausência dele, na vida desses sujeitos não constitui justificativa diretamente vinculada à chegada da estrada de ferro nesses municípios.

Inicialmente, foi chamada de Estrada de Ferro e, com o passar dos anos, foi denominada “ferrovia”. De acordo com Cesar (2020), a chegada da ferrovia ao território brasileiro tinha como objetivo proporcionar a expansão e o desenvolvimento econômico; no entanto, não contemplou todos os estados da federação.

Goiás, estado localizado no Centro-Oeste, assim como outros estados, apresentava carência de infraestrutura para o escoamento da produção agrícola. Com a chegada da ferrovia, 68 anos após a implantação da primeira em solo brasileiro, a intenção política era possibilitar condições efetivas de transporte ferroviário da produção agrícola, pecuária e mineral, integrando o estado aos demais das regiões Sul e Sudeste do território brasileiro (Borges, 2000).

A cidade de Pires do Rio, aos poucos, foi crescendo, e as pessoas seguiam suas rotinas entre os afazeres cotidianos, o trabalho e a criação dos filhos, enquanto o “trem” mantinha suas idas e vindas, no embarque e desembarque de pessoas oriundas de diferentes regiões do Brasil, cada qual com sonhos e aspirações.

A chegada de *outsiders* em terras piresinas, para muitos, significava oportunidade de trabalho, especialmente na construção da ferrovia; para outros, a possibilidade de estudos em uma cidade promissora e em desenvolvimento³³.

Essas e outras informações relativas à história de criação e emancipação política deste e dos demais municípios são registradas em diferentes produções consultadas no Museu Ferroviário, como as de Borges (2000), Silva (2001) e Cesar (2020).

No Quadro 7, apresentei algumas das características dos colaboradores residentes na cidade de Pires do Rio. O quadro sintetiza elementos extraídos das narrativas e outras informações sinalizadas pelo olhar atento do pesquisador. As narrativas possibilitaram um mergulho em suas histórias de vida; a primeira impressão foi a de que tiveram trajetórias marcadas por dificuldades e sofrimento, que deixaram marcas profundas em suas existências.

Nos Quadros 7, 8, 9 e 10, os colaboradores são nominados com pseudônimos, conforme elenquei anteriormente.

A caracterização dos participantes, a partir de variáveis como idade, gênero, escolaridade, ocupação, localidade e tempo de experiência, permitiu delinear, de forma mais objetiva, o perfil dos sujeitos investigados.

³³ Aqueles que, mesmo vivendo na mesma sociedade que os demais, não tinham a eles atribuídas características humanas consideradas superiores eram excluídos, anônimos e destituídos de poder decisório. Representavam os membros de um grupo social não profissional (Elias; Scotson, 2010).

Quadro 7 – Caracterização dos sujeitos da cidade de Pires do Rio

NOME	CIDADE DE PIRES DO RIO
Sebastião	Nasceu em 1964 e foi criado na roça, onde acumulou diversos aprendizados. É um homem simples, de 59 anos, casado, de estatura mediana e pai de três filhos, sendo uma mulher e dois homens. Apresenta fisionomia marcada pelo tempo, associada às dificuldades da vida que teve e ainda tem, pois sempre trabalhou em serviços pesados, sob chuva ou sol. É reconhecidamente analfabeto e nunca frequentou a escola. Declarou ser filho de pai ausente e ter sido criado pela mãe e pelo padrasto, circunstância que contribuiu para que, desde muito cedo, precisasse trabalhar nos afazeres da vida na roça. Apesar das dificuldades diárias, mantém-se bem-humorado e demonstra segurança em relação à sua condição de não escolarizado. Gosta de relatar sua trajetória de vida, as dificuldades enfrentadas e os aprendizados adquiridos. É evangélico; contudo, atualmente não frequenta a igreja, pois mora e trabalha na roça. Ao narrar sua trajetória, informou que, apesar das adversidades, considera-se feliz e satisfeito com o que faz, afirmando ter aprendido bem o ofício e se reconhecer como pessoa honesta e de confiança.
Geralda	Nasceu em 1957 e tem 66 anos. Servidora pública municipal concursada, narrou que, quando realizou o concurso, tudo era muito diferente e que assinou a prova com o uso de uma almofada, o que deu certo porque Deus a abençoou. Atualmente, encontra-se aposentada e recebe um salário mínimo. Mulher guerreira, também nasceu e foi criada na roça, onde passou grande parte de sua vida e experienciou diversas situações difíceis, privações e limitações, inclusive alimentares, juntamente com seus familiares. Geralda foi casada, separada e, posteriormente, divorciada, trazendo consigo marcas impregnadas em suas memórias e vivências, que a forjaram como uma mulher forte e determinada. É analfabeta de bisavós, avós, pai e mãe. Mulher alegre, otimista e que gosta muito de falar. Mãe de quatro filhos, todos escolarizados, sendo que dois vivem com ela. Mora em casa própria e luta para que seja regularizada junto ao governo municipal, por meio da “Regularização Fundiária”. Possui estatura baixa e olhos claros e, mesmo com todos os enfrentamentos da vida difícil a que foi submetida, foi pouco impactada pelas marcas ingratas do tempo. Declarou sentimento de orgulho ao ser procurada para a entrevista e narrou que não tem vergonha de sua trajetória, pois relata tudo aos filhos e netos, para que possam compreender as dificuldades da vida.

Fonte: Organizado pelo pesquisador (2024).

No Quadro 7, há diversas informações sobre cada sujeito, e muitas das histórias vividas e narradas alinham-se a tantas outras, como em um “risco do bordado” (Dourado, 1975); contudo, esse risco é incerto, e os pontos vão compondo as tramas das histórias e vivências de cada sujeito.

2.1.2 Palmelo: cidade espírita, símbolo da paz

Na obra *Um contrato singular*, do escritor e pesquisador piresino Siqueira (2006), ao ter abordado sobre a história de formação da cidade de Palmelo, afirmou:

Caso interessante é o de Palmelo, topônimo sem igual no Brasil, transporte diretamente de Portugal para Santa Cruz de Goiás, passado do feminino para o masculino, mudança determinada pela linguagem cotidiana, que afinal se ajusta as necessidades dos falantes (Siqueira, 2006, p. 73).

Palmelo, nome adaptado de “Palmela”, conforme interlocutores da época, foi assim atribuído ao povoado espírita, que, nos primórdios dos anos 1940, já apresentava número significativo de habitantes, segundo Siqueira (2006).

Ao chegar na cidade de Palmelo, pela Rodovia GO 020, os visitantes se deparam com o monumento de uma “Pomba Branca” (Figura 6), que representa a paz e a espiritualidade³⁴. Essa representação está intimamente ligada à cultura e às vivências dos palmelinos, que perceberam o potencial do turismo religioso para potencializar e implementar seus negócios. A pacata cidade atrai pessoas de diversas localidades, que chegam em busca de paz e tratamento espiritual nos Centros Espíritas.

Figura 6 – Monumento na entrada da cidade de Palmelo



Fonte: Acervo do pesquisador (2024).

Localizada no sudeste goiano, distante 125 km da capital e 246 km de Brasília, Palmelo apresenta vegetação característica do bioma Cerrado, composta por árvores baixas, troncos retorcidos e folhas grandes e ásperas. Possui terreno arenoso, com presença de gramíneas e

³⁴ Na Figura 6, expus a representação de uma “Pomba Branca”, localizada na entrada da cidade, que adjetivou o município como “Cidade da Paz”. Atualmente, a cidade mantém sua característica marcante de religiosidade espírita, que atrai grande fluxo de pessoas em busca, na espiritualidade, de cura para diversas doenças e enfermidades.

fauna diversificada, características comuns aos demais municípios da pesquisa. Não passou pela categoria e reconhecimento de distrito e, no passado, era uma fazenda pertencente ao Barão de Palmelo, guarda-mor de D. Pedro II. Essa propriedade, com o passar dos anos, foi aglutinando pessoas movidas por interesses pessoais e religiosos, conforme Silva (2001) e Siqueira (2006).

Anteriormente, pertencia ao município de Pires do Rio e, após 31 anos de “amarras” e interesses políticos, foi emancipada por meio da Lei Estadual nº 908, de 13 de novembro de 1953 (Goiás, 1953). Conforme o art. 1º: “Fica criado o Município de Palmelo, distrito do município de Pires do Rio, do qual se desmembra, conservando a mesma denominação”. Esse desmembramento ocorreu no governo de Pedro Ludovico Teixeira.

De acordo com Silva (2001) e Siqueira (2006), a cidade foi fundada em 1929 e, antes de ser categorizada como município, estava – e permanece – vinculada à religiosidade, tendo o espiritismo como característica mais marcante. Aspecto que atrai pessoas de diferentes localidades, em busca de tratamento espiritual.

Os trilhos da ferrovia, principal característica da região, não desenharam as retas e curvas geográficas da cidade de Palmelo. A justificativa é que, em 1922, tratava-se apenas de um povoado do município de Pires do Rio e estava fora do percurso traçado para a construção, sendo considerado investimento desnecessário.

No município de Palmelo, os colaboradores participantes foram selecionados por meio de conversas informais com habitantes da cidade, que indicaram nomes e endereços de várias pessoas. No entanto, optei por realizar as entrevistas com os dois primeiros que se mostraram solícitos. Ao realizar as visitas, após apresentação formal como doutorando em Educação da UFGD e estando na companhia de um interlocutor, amigo de ambos, o primeiro contato foi facilitado.

Ao iniciar as primeiras conversas, foi possível perceber que eles conheciam o pesquisador, mas o pesquisador-entrevistador não os conhecia, o que evidenciou uma característica de cidades pequenas do interior, nas quais é comum surgirem perguntas como: “você é filho de quem?”; “fulano de tal é seu parente?”. Esse tipo de diálogo possibilita maior aproximação e abertura de canal, em visita de caráter exploratório, que visava atender a uma atividade da disciplina Seminário de Tese I.

Nesse município, colaboraram com a pesquisa e cederam um pouco de seu tempo, de suas vivências, experiências e aprendizados, dois sujeitos do gênero masculino, com características que se aproximam. Assim, conforme o narrado por eles, foram adjetivados no Quadro 8.

Quadro 8 – Caracterização dos sujeitos da cidade de Palmelo

NOME	CIDADE DE PALMELO
Antônio	Nasceu em 1968; é um homem de 55 anos que aparenta idade superior, em razão das labutas enfrentadas no trabalho pesado desde a infância. É viúvo e não tem filhos. Sua voz é firme, porém demonstra cansaço. Atualmente, mora sozinho e trabalha todas as semanas, faça chuva ou sol, raramente reservando o domingo para descanso. É conhecido por todos em Palmelo como “Meio Quilo”, por ser de estatura pequena e muito magro. É lavrador, tem quatro irmãos, todos analfabetos; inclusive, narrou que seus pais e avós também eram analfabetos. Sempre teve vontade de estudar, mas nunca teve condições, pois começou a trabalhar aos dez anos. Relatou que a profissão que exerce pode ser desempenhada por qualquer pessoa que não estudou. Considera a vida difícil, mas acredita que sua profissão é muito importante e que o trabalho que realiza é caprichado, além de lhe ter proporcionado muitas experiências. Antônio afirma que só sabe ser lavrador e acredita que dinheiro, sexo e trabalho trazem felicidade. Disse ser feliz, pois se considera livre e honesto, e que seu trabalho, mesmo sendo braçal e pesado, é o que gosta de fazer para sobreviver.
Paulo	Nasceu em 1964; é um homem de 60 anos, de estatura mediana e magro, com marcas profundas do desgaste do tempo, decorrentes do trabalho pesado realizado desde a infância na roça. É um trabalhador disputado e conhecido por todos na cidade de Palmelo. Assim como seu conterrâneo, possui a pele queimada pela exposição excessiva ao sol, o que o faz aparentar alguns anos a mais. É casado (amigado), não tem filhos e mora com a companheira e os filhos dela em uma casa de alvenaria inacabada. Viveu na zona rural praticamente toda a vida e, atualmente, reside na cidade, embora permaneça trabalhando na zona rural. É trabalhador braçal e realiza diversas atividades: trata do gado, tira leite, capina, roça, planta, colhe, limpa o quintal e cuida dos animais. Não acredita que sua profissão seja importante, pois considera que qualquer pessoa pode realizar o que faz. Assim como seus bisavós, avós e pais, é analfabeto e não sabe ler nem escrever o próprio nome. Narrou que seus pais não atribuíam valor a “esse negócio de ficar indo para a escola” e que o que aprendeu foi observando os outros. Relatou que a ausência da escolarização não lhe fez falta nem o prejudicou em sua vida, pois, segundo ele, as pessoas estudam para conseguir um trabalho mais fácil, mas gosta do que faz. Não frequenta a igreja, mas acredita que religião, trabalho e família trazem felicidade.

Fonte: Organizado pelo pesquisador (2024).

As histórias desses colaboradores são semelhantes em diversos aspectos, sobretudo pelas dificuldades da vida que os forçaram a assumir, muito cedo, atividades laborativas próprias da vida adulta. Essas experiências provavelmente lhes roubaram a infância e os constituíram como sujeitos que perpetuam os trabalhos e as práticas exercidas por seus avós e pais, inclusive com o uso das mesmas ferramentas.

Palmelo é, assim, uma pequena cidade do interior goiano, onde há poucas possibilidades em termos de empregabilidade, pois não dispõe de indústrias ou de outras formas de ocupação. A maioria dos jovens labora em Pires do Rio, enquanto aqueles que permanecem no município atuam na Prefeitura Municipal, no comércio local ou na zona rural, em serviços braçais variados. Essa realidade se aplica aos escolarizados, aos com pouca escolarização e, sobretudo, aos não escolarizados.

A cidade de Palmelo é conhecida na região por ser um local tranquilo e seguro, que atrai aposentados em busca de paz, sossego e de uma vida bucólica, distante da correria dos grandes centros urbanos. Embora emancipada, permanece, assim como no passado, dependente de Pires do Rio, município mais desenvolvido e que oferece maiores facilidades.

2.1.3 Santa Cruz de Goiás: antiga capital do estado

A Figura 7 apresenta o Museu de Santa Cruz de Goiás que, conforme a Superintendência de Patrimônio Histórico e Artístico (SPHA), representa o último monumento, com características e resquícios da arquitetura colonial portuguesa, da Região Sudeste da Estrada de Ferro. Essa edificação, que resiste ao tempo, foi tombada pela Lei nº 8.915/80 (Goiás, 1980); no entanto, o tombamento pelo Patrimônio Histórico não foi suficiente para garantir sua imponência e preservação.

Atualmente, encontra-se fechada, sem manutenção, e sofre com as intempéries do tempo. Ademais, os governos estadual e municipal não atribuem o devido valor histórico a essa edificação, que resiste há mais de dois séculos. Nesse local, deveriam estar diversos documentos históricos da época em que os bandeirantes chegaram à região em busca de ouro; contudo, em razão do descaso administrativo, esses documentos foram remanejados e não se encontram disponíveis para acesso da população.

Figura 7 – Museu de Santa Cruz de Goiás



Fonte: Acervo do pesquisador (2024).

A Figura 8 apresenta um registro das Cavalhadas, ocorridas no ano de 2023. Mesmo diante da ausência de preservação arquitetônica e de símbolos materiais do período colonial, as Cavalhadas resistiram ao tempo e consolidaram-se como patrimônio imaterial, expressão viva da memória coletiva e da religiosidade popular. Atualmente, o evento reúne teatro, música,

dança e elementos do imaginário popular, reafirmando a importância da cultura oral e das tradições comunitárias na constituição da identidade local e regional.

Ainda em referência à Figura 8, é possível apreciar a disputa entre “Mouros e Cristãos”, que ocorre nessa cidade há mais de duzentos anos. Essa encenação integra as tradições da cultura local e acontece anualmente, no mês de maio, atraindo visitantes de diversas partes do Brasil (Alves, 1983).

Figura 8 – Cavalhadas, disputa entre Mouros e Cristãos



Fonte: Acervo do pesquisador (2023).

De acordo com Alves (1983), os registros apontam que a fundação de Santa Cruz de Goiás data de 27 de agosto de 1729, pelo bandeirante Manoel Dias da Silva. Na época das Entradas e Bandeiras, quando o estado de Goiás estava sendo desbravado e explorado por bandeirantes em busca de ouro, diamantes e outras pedras preciosas.

Como exploradores sob a tutela da Coroa portuguesa, ao se fixarem temporariamente na região, Manoel Dias da Silva, fundador do arraial, ergueu uma cruz com a inscrição “Viva el-Rei de Portugal” (Alves, 1983, p. 11). No futuro arraial, que posteriormente se tornaria a cidade de Santa Cruz de Goiás, a ocupação foi ocorrendo nas imediações dessa cruz, reconhecida como marco temporal.

Os primeiros habitantes de que se tem notícia foram os indígenas. Com a chegada dos bandeirantes, foram dispersos e, em seguida, foram trazidos escravizados para trabalhar na mineração, coincidindo com a chegada de outros garimpeiros, devido à oferta de ouro presente nessas terras (Alves, 1993).

Posteriormente, com o enfraquecimento das atividades auríferas, que já não eram atraentes, novos atores entram em cena: agricultores e lavradores, cuja presença foi potencializada com a chegada da ferrovia, em 1922, na cidade de Pires do Rio. Segundo Silva (2001, p. 646), “Santa Cruz lamenta até hoje a falta de empenho de seus políticos do início do século para incluir o município na linha da Estrada de Ferro Goiás, construída em 1914”.

Atualmente, esse município integra o circuito das festividades das Cavalhadas, que movimentam o comércio local, sendo o evento cultural mais aguardado e planejado do ano.

Os dois narradores santacruzanos da pesquisa são servidores públicos concursados da Prefeitura Municipal e foram qualificados no Quadro 10³⁵.

Quadro 9 – Caracterização dos sujeitos da cidade de Santa Cruz de Goiás

NOME	CIDADE DE SANTA CRUZ DE GOIÁS
Teresa	Nasceu em 1962; é uma mulher negra de 60 anos, “separada”, de estatura mediana, magra, de cabelos curtos, filha de avós e pais analfabetos. É mãe de três filhos e conseguiu educá-los e criá-los para que tivessem uma vida diferente da sua. Mulher com uma história de vida marcada por dificuldades e enfrentamentos, mas que permanece com alegria de viver. Teresa morou por mais de 30 anos na zona rural e enfrentou muitas dificuldades. Frequentou a escola por pouco tempo e esclareceu que sabe assinar o nome e ler rudimentarmente. É servidora pública municipal concursada, atuando em serviços gerais. Declarou que sabe realizar diversos tipos de atividades, pois trabalhou na roça e exercia múltiplas funções. Narrou que atuou no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e em escolas; foi gari e também trabalhou no prédio da administração municipal. Ao ser convidada para participar da pesquisa, ficou emocionada e sentiu-se honrada e importante; disse que, em meio a tantas pessoas com formação escolar, foi a escolhida. Teresa verbaliza bem e não demonstra dificuldade de compreender o que lhe foi questionado. Acredita que dinheiro, religião, trabalho e família são importantes e trazem felicidade.
Manoel	Nasceu em 1974; é um homem negro, de 47 anos, solteiro, de estatura mediana e magro, servidor público municipal concursado, atuando há muitos anos como gari, embora execute diversas atividades de serviços gerais. É pai de dois filhos, ambos escolarizados. Declarou que os avós maternos e paternos eram alfabetizados. Narrou ter tido uma vida marcada por dificuldades, pois, desde muito cedo, começou a trabalhar em uma olaria, fabricando tijolos, e não deu continuidade aos estudos por decisão própria, ao optar pelo trabalho e pela obtenção de renda. Relatou que os pais o incentivavam a frequentar a escola. Atualmente, trabalha na Secretaria de Meio Ambiente e realiza a manutenção das praças da cidade. Trata-se de um “jovem senhor” que se comunica bem e demonstra facilidade de interação com diferentes pessoas. Demonstrou ser esclarecido e ciente de sua importância como cidadão. Declarou-se analfabeto. Busca a felicidade no sexo, no trabalho, na família e no dinheiro.

Fonte: Organizado pelo pesquisador (2024).

As características descritas desses sujeitos possibilitaram uma compreensão mais aprofundada de como percebem a vida e constroem sentidos a partir de seus aprendizados e vivências. Esses elementos, quando analisados, revelam trajetórias marcadas por experiências significativas que moldaram suas perspectivas pessoais e coletivas.

³⁵Na época em que realizaram o “concurso”, não houve aplicação de prova escrita, apenas a execução de atividades práticas de trabalhos braçais típicos, como varrer as ruas, realizar a limpeza urbana e utilizar o carrinho de mão, entre outras ferramentas.

Além disso, tais experiências configuraram-se como fatores determinantes para a definição de suas posições e formas de atuação, tanto no núcleo familiar quanto no ambiente de trabalho, evidenciando a relação entre biografia, aprendizagem e prática social no cotidiano desses indivíduos.

2.1.4 Urutaí: cidade que nasceu com a construção da estrada de ferro

As estações ferroviárias presentes na Região da Estrada de Ferro são patrimônio cultural e representam a memória do povo goiano, especialmente dos mais velhos, que testemunharam o impacto por elas causado na região. Mais do que simples infraestruturas de transporte, fazem parte da história, a memória e a identidade nacional e, portanto, pertencem simbolicamente a toda a sociedade. Muitos desses patrimônios, hoje inertes e desprotegidos, lutam para permanecer de pé.

Figura 9 – Estação Ferroviária de Urutaí



Fonte: Acervo do pesquisador (2023).

Nas estações ferroviárias, era comum que as pessoas se reunissem para observar a chegada e a partida de trens de carga e de passageiros, bem como o embarque e o desembarque de mercadorias provenientes dos grandes centros urbanos. Atualmente, várias estações encontram-se abandonadas, com suas edificações comprometidas. Na Figura 9, expus a Estação Ferroviária de Urutaí, que se encontra preservada e restaurada.

Segundo Silva (2001), Urutaí integra o conjunto de municípios que surgiram em decorrência das transformações ocasionadas pela construção da Estrada de Ferro. Em busca de outras fontes, recorri ao sítio eletrônico da Prefeitura Municipal de Urutaí, cujas informações corroboram aquelas postuladas pelo autor³⁶.

A cidade pertence à mesorregião de Pires do Rio. O município surgiu “a partir da construção da Estrada de Ferro Goyás” (Silva, 2001, p. 698) e desenvolveu-se com a migração de famílias vindas de Minas Gerais, São Paulo e de outras oriundas da região Nordeste, que se deslocaram para terras goianas em busca de trabalho advindo da construção da estrada de ferro.

Com a inauguração da Estação Ferroviária, em 15 de agosto de 1914, a ocupação em torno da estação recém-construída foi intensificada, com a construção de diversas casas para ferroviários e lavradores, ao mesmo tempo em que se erguiam armazéns para estocagem de mercadorias que chegavam com frequência nos vagões dos trens.

Anteriormente, possuía a condição de arraial, seguido de vila e, posteriormente, de distrito pertencente à cidade de Ipameri. Com o advento da Lei Estadual nº 45, de 15 de dezembro de 1947 (Goiás, 1947), recebeu o status de município.

Em 1953, no governo de Getúlio Vargas, foi criada a Escola Agrícola de Urutaí, que impulsionou a ocupação territorial naquele período histórico. No entanto, houve estagnação; uma das possíveis causas é o fato de que grande parte das demandas era e permanece sendo resolvida em Pires do Rio.

Os internos que estudavam nessa escola federal eram conhecidos na região como “agriculanos”, em razão da formação técnica em agricultura, típica de uma região caracterizada como agropastoril. Atualmente, o Instituto Federal Goiano (IF Goiano) é um espaço de formação que atrai estudantes de várias regiões do Brasil e de outros países, que cursam o ensino médio e o ensino superior, além de especializações em diferentes áreas do conhecimento. Somam-se a esses cursos três mestrados: Ensino para a Educação Básica; Proteção de Plantas; e Conservação de Recursos Naturais do Cerrado.

Interessou-me saber como viviam os colaboradores não escolarizados deste município, o que faziam, como aprenderam seus ofícios e quais foram suas experiências formativas, bem como aquelas relacionadas às artes de fazer.

Esses dois sujeitos colaboradores vivenciaram processos formativos ocorridos ao longo da vida, fora dos espaços institucionalizados; por isso, foram apresentados e adjetivados, na sequência, no Quadro 10.

³⁶ Disponível em: <https://urutai.go.gov.br/historia/> Acesso em: 18 jun. 2023

Quadro 10 – Caracterização dos sujeitos da cidade de Urutaí

NOME	CIDADE DE URUTAÍ
Francisca	Nasceu em 1955; é uma senhora de 68 anos, magra, de cabelos longos, que apresenta alegria de viver e afirma que a vida está muito boa. É mãe de cinco filhos, todos escolarizados, que não residem na mesma casa que ela e o esposo. Narrou que morou praticamente toda a vida na roça e que, no passado, a vida era muito difícil para ela, especialmente para seus pais, que trabalhavam intensamente em serviços pesados. É servidora pública municipal “concursada” e aposentada, na função de serviços gerais. Quando foi efetivada, não realizou concurso, pois já prestava serviços para a Prefeitura e, naquela época, o prefeito a efetivou. Atualmente, identifica-se como doméstica e realiza apenas os serviços de sua residência. Frequentou a escola por pouco tempo, não sabe ler nem escrever e se considera analfabeta, relatando dificuldades com assuntos bancários e com tecnologia. Quando morava na roça, precisava trabalhar intensamente para garantir o sustento, inclusive em regime de troca por produtos alimentícios, juntamente com os pais. Narrou que a mãe sabia assinar o nome e frequentou a escola por pouco tempo, enquanto o pai era completamente analfabeto e nunca frequentou a escola. Francisca acredita que a falta de estudos lhe retirou oportunidades melhores ao longo da vida. Considera que a felicidade pode ser encontrada no convívio com a família, na religião, no trabalho e no dinheiro.
Raimundo	Nasceu em 1957; é um senhor de 66 anos, muito simpático e de pouca conversa, que demonstra alegria de viver e aceita com naturalidade as situações da vida. Tem estatura mediana, pele clara, é casado e pai de três filhos, sendo dois meninos e uma menina. Nasceu e foi criado na roça, onde viveu, juntamente com seus familiares, enfrentamentos, dificuldades e privações comuns à época. Esclareceu que é de pouca conversa, mas, em suas narrativas, reconheceu-se como analfabeto, embora tenha frequentado por algum tempo a escola nas proximidades da roça onde morava. É trabalhador braçal e lavrador. Devido aos poucos recursos de que dispunha, precisou mudar-se para a cidade a fim de realizar tratamento cardíaco, sendo diagnosticado com a doença de Chagas. Essa condição culminou em sua aposentadoria por invalidez. Atualmente, faz bicos vendendo picolés na cidade de Urutaí, atividade que lhe proporcionou, segundo ele, aprender rudimentarmente noções de matemática e leitura. Reconhece suas limitações e, quando necessita de auxílio, recorre aos filhos para obter o apoio necessário. Conhecido como “Picolé”, narrou que a vida é, para ele, muito difícil e que dinheiro, religião, trabalho e convívio familiar proporcionam felicidade.

Fonte: Organizado pelo pesquisador (2024).

A caracterização dos oito sujeitos colaboradores não escolarizados, dispostos nos Quadros 7, 8, 9 e 10, teve como objetivo fornecer elementos analíticos para a compreensão de suas trajetórias de vida e das experiências que moldam suas percepções e práticas cotidianas. Ao delinear seus perfis, busquei identificar fatores socioculturais, econômicos e históricos que influenciam suas aprendizagens informais, relações familiares e inserção no mundo do trabalho, permitindo uma abordagem interpretativa das narrativas produzidas.

Esse procedimento metodológico possibilitou articular as experiências individuais aos contextos sociais mais amplos, evidenciando como esses sujeitos constroem sentidos para suas vivências e se posicionam diante das demandas e desafios impostos pelo ambiente social, consolidando uma perspectiva que integra, de forma articulada, dimensões biográficas, formativas e socioculturais.

Julguei fundamental discorrer sobre a localização geográfica e a adjetivação dos sujeitos e acreditei que, ao realizar esse movimento, descortinaram-se outras cenas que auxiliam na compreensão de suas narrativas e subjetividades, na condição de não escolarizados que,

atualmente, vivenciam experiências distintas por meio de seus filhos e netos, inseridos no processo de escolarização, rompendo uma histórica e contínua trajetória familiar de “analfabetismo”.

Os municípios em questão configuraram-se como espaços privilegiados de vivência e interação social, nos quais os sujeitos não escolarizados tiveram a oportunidade de incorporar saberes e práticas tradicionais. Nesse contexto, o conceito de *locus* não se limita a uma referência geográfica, mas abrange o conjunto de experiências, relações e interações que estruturam a vida cotidiana dos indivíduos.

Paralelamente, o *habitus*, entendido como o sistema de disposições duráveis e transferíveis que orienta percepções, ações e comportamentos, revelou-se fundamental para a aprendizagem desses sujeitos, ao mediar o modo como internalizaram e reproduziram, no cotidiano, as artes de fazer herdadas de seus familiares. Assim, os municípios funcionaram como ambientes formativos nos quais a transmissão intergeracional de conhecimentos e habilidades ocorreu de maneira orgânica, articulando prática, experiência e tradição, o que evidenciou a importância das dimensões social e cultural na constituição do saber não formal.

Ao expor os quadros com as características dos sujeitos narradores, como pesquisador, permiti-me observar discretamente a fisionomia de cada um. Observei a forma como verbalizam, a desconfiança ao exporem suas histórias, a repetição de palavras, a preocupação em dizer e fazer a coisa certa, bem como a afirmação de que suas vidas “não tinham nada importante”.

Até esta parte da apresentação, as narrativas evidenciaram afetações e privações vivenciadas por todos os narradores. Essas características comuns indicaram aproximações entre as narrativas e deram indícios de que a vida foi difícil para todos, privando-os de vivenciar a infância ou de passar pelo processo de escolarização, em razão do trabalho precoce, aspecto recorrente em famílias pobres. Essa condição alcançou outros patamares com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90 (Brasil, 1990).

Esses municípios constituem espaços formativos nos quais os narradores nasceram e viveram com pais e avós, passaram pela infância e juventude, trabalharam, casaram-se e constituíram famílias e histórias. Para Bhabha (2001), os entrelugares são, portanto, espaços em que os sujeitos vivem, transitam e desenvolvem saberes e culturas, configurando locais propícios à ressignificação e à formação da identidade.

Para o autor, os “entrelugares” representam espaços híbridos nos quais culturas distintas se encontram, se chocam e se negociam, possibilitando a geração de novas formas de subjetividade e de expressão cultural. Assim, os “entrelugares” são as cidades ou espaços em

que os sujeitos residem, na zona urbana ou rural. Logo, tais espaços tornam-se formativos e produtivos, mas também constituem locais de tensão, nos quais as fronteiras culturais são constantemente desestabilizadas e ressignificadas.

3 PROBLEMATIZANDO A NÃO ESCOLARIZAÇÃO DOS SUJEITOS NARRADORES

O objetivo desta Seção foi problematizar a não escolarização como processo histórico que se mantém em nosso tempo e afeta a vida dos sujeitos. Essa característica foi sendo bordada no momento em que realizei as entrevistas e percebi, pelas narrativas dos colaboradores, que a não escolarização fez parte de suas vidas e das de familiares próximos, como avós e bisavós “analfabetos”, caracterizando uma condição e herança familiar.

O mundo desses sujeitos era limitado aos afazeres laborativos da roça e às atividades domésticas locais, onde trabalhavam para garantir o sustento de toda a família. A escola era algo distante, talvez desnecessária para quem criava os filhos para trabalharem na roça.

Essa característica foi percebida nas narrativas de Paulo (Entrevista, 2022) e nas demais dos sujeitos colaboradores, que registraram em suas falas a desvalorização que seus pais e/ou avós atribuíam à escola. Provavelmente acreditavam que frequentar uma escola não era para seus filhos. Essa dura realidade reforçou o que vivenciaram, ou seja: “*trabalhei duro na roça, no cabo da enxada, e criei meus filhos*”³⁷ (Paulo, Entrevista, 2022). Esse processo foi se perpetuando, passando de pais para filhos durante muitas décadas:

Meus pais eram analfabetos, não sabiam ler e nem escrever, e no tempo dos antigos não importava muito com essas coisas. Não lembro de meus pais me mandarem para a escola, mas meu irmão Manuel, já falecido, sabia ler e escrever um pouquinho. Eles não davam valor nesse negócio de ficar indo para a escola. Fomos criados para trabalhar na roça. Esse negócio de estudar e ficar indo na escola não era costume de minha família, pelo que sei (Paulo – Entrevista, 2022).

A narrativa de Paulo (Entrevista, 2022) abriu precedentes para a compreensão de que o analfabetismo era considerado “normal” no núcleo familiar, transmitido de pais para filhos como herança cultural intimamente ligada a um contexto de desvalorização da escola e da educação formal. Os saberes adquiridos na escola eram algo secundário em comparação às realidades imediatas de subsistência em que as famílias viviam. Essa perpetuação não ocorreu apenas por falta de acesso, mas também por uma construção histórica que naturalizou a ausência de escolarização e reproduziu um ciclo em que o capital cultural se limitava às experiências do trabalho e da vida cotidiana.

³⁷ O uso do itálico nas narrativas desta tese tem como finalidade destacar a fala direta dos sujeitos, trechos de memória, expressões idiomáticas e palavras com carga simbólica ou afetiva, de forma a preservar a oralidade e a singularidade do relato.

Dediquei esta Seção a expor e problematizar as causas que impossibilitaram os sujeitos narradores de frequentar a escola e se escolarizar. Apresentei, em gráficos, o quantitativo populacional rural e urbano do Brasil e do estado de Goiás nas décadas de 1950, 1960 e 1970, tendo como propósito provocar reflexões sobre a não escolarização dos sujeitos que residiam na zona rural.

A escola e os ensinamentos nela adquiridos tornaram-se fundamentais para a vida em sociedade e para a construção de subjetividades. O modelo de escola e de educação oferecida ao longo dos anos vem passando por significativas transformações, sendo a escolarização a representação de uma prática da modernidade e do nosso tempo que permanece considerada fundamental, principalmente na formação de crianças e jovens. Nesses termos, procurei responder ao que a sua ausência pode gerar, levando em conta as histórias dos sujeitos colaboradores da pesquisa.

A escola, enquanto instituição, é um lugar de conflitos; sua falta também gera conflitos. Para uma aproximação da “não escolarização” dos sujeitos da pesquisa, formulei as seguintes questões: Como é viver em um mundo letrado sem ter passado pelo processo de escolarização? Que afetações ficaram impregnadas na vida de quem não a frequentou? Como os sujeitos desta pesquisa seguiram suas vidas e aprenderam a realizar suas atividades laborativas, que lhes garantiram o sustento? Quais foram os motivos que os impediram de frequentar a escola?

Ao citar parte das narrativas de Paulo (Entrevista, 2022), percebi que a não escolarização, para o núcleo familiar em que foi criado, era algo cultural, transmitido de pais para filhos, algo “sem importância” em conformidade com a realidade em que viviam. O narrador sempre morou e trabalhou na roça, executando os mais diversos serviços braçais. Na opinião do narrador, “ele não precisava” dos ensinamentos intermediados pela escola.

Acreditei que essa atitude configura uma forma reprodutiva do que pensavam seus antepassados, por não darem valor à educação; ou seja, se eles não eram escolarizados, “não fez falta”, e provavelmente também não faria falta para os filhos. Essa colocação vai além e pode estar condicionada a vários fatores, como pobreza ou subserviência.

É fato que, para cada sujeito colaborador, conforme observado nas narrativas, ao mencionar a categoria “escola”, foi apresentado um ponto de vista distinto, em conformidade com o que foi experienciado nas vivências em seu grupo familiar e na relação com os outros. Entretanto, tais perspectivas são, em certa medida, convergentes.

Para realizar as primeiras análises das narrativas, optei por considerar os temas centrais que emergiram, quais foram os elementos apresentados e como eles se integraram e foram descritos. Considerei a importância que cada narrador atribuiu a determinada categoria e

também que tipo de afetações a falta ou a incidência de determinada categoria causou em suas vidas.

3.1 A escola como espaço existente, mas não pertencente

No Brasil, o ensino primário alcançou projeções mais significativas a partir da década de 1930, fato que não se atribui exclusivamente aos investimentos diretos em educação, mas foi potencializado pelo “Movimento de Ruralização do Ensino”, como afirmou Moraes (2021, p. 79): “[...] não se resumia à dimensão educacional, mas defendia um projeto de Brasil agrário e em consonância com pressupostos do ruralismo brasileiro”. A autora complementa que a “educação ruralizada” também pressupunha orientações de ordem pedagógica, com viés sanitário e econômico, impregnadas de ideologias.

Nos alinhavos dos pontos apresentados por Moraes (2021), creio que as ideias desse processo de ruralização do ensino não se tornaram hegemônicas; entretanto, produziram mudanças significativas e repercussões no âmbito educacional brasileiro, especialmente entre as décadas de 1930 e 1950.

Para Damasceno e Beserra (2004), em todas as épocas, a escola e a educação configuraram-se como espaços permeados por tensões. Tomando como referência o período de 1950 a 1970, marcado pelos desdobramentos de acontecimentos iniciados na década de 1930, os autores observaram que a educação nacional passou por profundas transformações. Esse processo foi impulsionado por políticas públicas pontuais e por práticas pedagógicas heterogêneas, frequentemente atravessadas pela precariedade da infraestrutura escolar e pelas dificuldades na formação de professores, sobretudo daqueles destinados ao ensino no meio rural.

Essa realidade, sinalizada por Damasceno e Beserra (2004), foi também observada no estado de Goiás, que sempre apresentou forte base agrícola, a qual potencializou a permanência de muitas famílias na zona rural, onde viviam, trabalhavam e criavam seus filhos.

Pensar a escola no contexto social e no momento histórico vivenciados pelos não escolarizados que compuseram a pesquisa significou reconhecer que, nos entre-lugares de suas experiências, a instituição escolar era uma realidade nos 4 (quatro) municípios pesquisados, tanto na zona urbana quanto na rural. Muitas crianças e jovens frequentaram essas instituições e nelas permaneceram; outros, contudo, não tiveram a mesma oportunidade, entre eles os colaboradores da pesquisa. Essa condição pode ter ocorrido em razão da residência na zona rural e/ou em localidades onde as escolas eram escassas e de difícil acesso.

Freire e Nogueira (1993), como defensores das classes menos favorecidas, idealizavam uma forma de educação popular capaz de levar em consideração as vivências e as realidades em que os sujeitos e suas famílias estavam inseridos, garantindo a valorização da cultura e da identidade locais. Acreditavam que, para os residentes da zona rural, a escola deveria constituir-se como um espaço capaz de proporcionar aos agricultores condições e meios para aprimorar suas formas de vida, de modo a impulsioná-los na luta contra o analfabetismo, a opressão e a exploração no trabalho.

No rastreio de vestígios para compreender os motivos da não escolarização dos colaboradores, busquei, nos registros documentais fornecidos pelas Secretarias Municipais de Educação (SMEs), pela Coordenação Regional de Educação do Estado de Goiás (CRE), pelos Conselhos Municipais de Educação (CME) e pela Câmara Municipal de Vereadores de Santa Cruz de Goiás, dados que permitissem verificar a existência de unidades escolares nas décadas em estudo.

Nos documentos angariados, foi possível constatar que as escolas existiam. A partir dessa constatação, emergiram indagações que auxiliaram no entendimento dos limites e das possibilidades entre a escola, a escolarização e a ausência destas na vida dos sujeitos colaboradores. Nesse sentido, questionei: se as escolas existiam, quais foram as causas e os motivos que os impediram de frequentá-las?

Na cidade de Pires do Rio, foram encontrados nos documentos os nomes das escolas rurais, que durante muitos anos funcionaram em várias localidades ofertando ensino gratuito do 1º ao 4º ano em salas multisseriadas³⁸. Na zona urbana, a oferta de ensino ocorria nos turnos matutino e vespertino, em escolas públicas estaduais e municipais organizadas por séries.

Segundo Damasceno e Beserra (2004), as escolas rurais no Brasil eram majoritariamente compostas por unidades isoladas, de pequeno porte, com turmas multisseriadas e infraestrutura precária. Não foi diferente na Região da Estrada de Ferro, em Goiás, nas cidades em que residem os sujeitos colaboradores.

Após várias décadas de funcionamento precário nas zonas rurais, o avanço da modernidade e a conseqüente redução da densidade populacional, provocada pelo êxodo rural, resultaram em profundas transformações no contexto educacional. A diminuição do número de filhos por família, a escassez de professores dispostos a atuar no campo, a precariedade das vias de acesso e as dificuldades de locomoção contribuíram para o enfraquecimento progressivo das

³⁸ Comuns na zona rural as escolas multisseriadas conhecidas como “Grupos Escolares” eram aquelas geralmente de difícil acesso em que um único professor era o responsável por ministrar aulas para os alunos de diversas séries, idades e níveis em uma única sala comum a todos.

unidades escolares rurais, culminando na inviabilidade de seu funcionamento nos quatro municípios.

Havia, nos municípios pesquisados, escolas privadas, excluídas da pesquisa, pois os sujeitos colaboradores não frequentaram instituições públicas gratuitas e suas famílias não possuíam condições financeiras de inseri-los em escolas privadas, que cobravam mensalidades.

De acordo com Damasceno e Beserra (2004), as escolas rurais estavam presentes em diversas localidades do Brasil, distribuídas em poucas unidades, com funcionamento precário, muitas vezes em casas cedidas por proprietários de fazendas. Vale lembrar que, com o advento da Constituição Federal de 1934 (Brasil, 1934), no art. 121, parágrafo 4º, a educação rural apareceu como possibilidade. Esse direito estava associado ao trabalho agrícola, à chamada ruralização citada por Moraes (2021), como forma tendenciosa de manter as famílias na zona rural. A Constituição (Brasil, 1988) postulou:

O trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial, em que se atenderá, quanto possível, ao disposto neste artigo. Procurar-se-á fixar o homem no campo, cuidar da sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas (Brasil, 1934).

De acordo com o artigo extraído da Constituição Federal (Brasil, 1934), uma das possíveis intenções era fixar as famílias no campo, de modo que trabalhassem na terra e tivessem instrução básica para permanecer produzindo alimentos para as cidades. Essa mesma Constituição apresentou como marco a educação como direito, a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário e, ainda, exigia a frequência obrigatória dos alunos.

Com o transcorrer dos anos, o direito à gratuidade e à obrigatoriedade tornou-se prerrogativa em outras Constituições e dispositivos legais. No entanto, os índices avaliados pelo IBGE ao longo dos anos indicaram que um número considerável de brasileiros permaneceu à margem desse direito. Leis foram fomentadas no campo educacional, mas, na prática, o acesso à educação manteve-se, por décadas, como um privilégio da elite.

Essa mesma elite separava o trabalho intelectual do serviço braçal, ou seja, uma minoria destinada a pensar e outros tantos a servir. Esses sujeitos, executores de trabalhos para os quais não se exigia escolarização, não usufruíram dos saberes adquiridos nos espaços escolares; e, se na zona urbana esse direito já era acessível a poucos, para aqueles que residiam na zona rural essa condição mostrava-se quase inexistente.

A Lei Orgânica, Decreto n. 9.613, de 20 de agosto (Brasil, 1946), no contexto da Era Vargas, previa o ensino agrícola, essencialmente destinado aos trabalhadores rurais, com o

objetivo de oferecer preparação profissional para que permanecessem vinculados às atividades agrícolas.

Em razão da falta de coesão e de infraestrutura, surgiram, paralelamente a esse projeto, escolas rurais isoladas de 1º grau, que funcionaram como escolas mistas e multisseriadas. Do ponto de vista histórico, essas escolas foram desiguais e não atenderam à concepção central do Decreto n. 9.613/46 (Brasil, 1946). Embora houvesse previsão legal, muitas delas resultaram de iniciativas pontuais de fazendeiros, que geralmente mantinham pequenas escolas por curto período, uma vez que a prioridade não era a alfabetização, mas a permanência das famílias e dos trabalhadores nas fazendas, evitando a escassez de mão de obra.

Os avanços e projetos pautados em propostas de expansão do acesso, valorização da escola pública, iniciativas de alfabetização e educação popular foram, em grande parte, interrompidos ou redirecionados pelo Golpe Militar ocorrido em 1964. O projeto de educação civil-militar instaurado no país foi institucionalizado com a reforma educacional de 1971. Registra-se que, nas narrativas apresentadas pelos colaboradores, não houve menção direta ao regime militar instaurado na década de 1960; contudo, tal acontecimento exerceu influência significativa em todo o território nacional.

Experiências como o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), inspirado no método de Paulo Freire (1975), sofreram descontinuidade, pois o novo regime considerava essas ações como potenciais espaços de mobilização política e crítica social. A partir daí, a educação passou a ser orientada por uma perspectiva tecnicista, voltada à formação de mão de obra para o mercado, em detrimento de um projeto emancipatório e democrático.

Nessa perspectiva, Beisiegel (1982) observou que o MEB rompeu com o modelo tradicional de alfabetização ao propor um ensino ancorado na realidade concreta dos educandos, vinculando o processo educativo à experiência de vida e à dimensão social do conhecimento. No mesmo horizonte de princípios, o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), instituído em 1964 e coordenado por Paulo Freire, buscava alfabetizar adultos em dois anos, fundamentando-se em uma metodologia dialógica que articulava a leitura da palavra à leitura do mundo.

Gadotti (1996), também nesse viés, afirma tratar-se de uma proposta de formação crítica e participativa, que almejava transformar a alfabetização em um processo de conscientização e de inserção ativa do sujeito em sua realidade. Todavia, o golpe civil-militar de 1964 interrompeu o plano, silenciando um projeto político-pedagógico de caráter emancipador.

Brandão (2006) corrobora ao apontar que tanto o MEB quanto o PNA expressaram um movimento de resistência cultural e social, na medida em que propuseram uma educação

comprometida com a democratização do saber, com a valorização dos saberes populares e com a construção de uma cidadania crítica e transformadora.

Destaquei, nos Quadros 11, 12, 13 e 14, os nomes das escolas públicas municipais e estaduais, rurais e urbanas, desativadas ou em funcionamento, dos municípios participantes da pesquisa. Nesses quadros, observa-se a incidência de unidades escolares anteriores e posteriores aos anos em que os sujeitos da pesquisa deveriam ser alfabetizados. Isso se explica em razão da trajetória de seus antepassados, que não foram “escolarizados”, embora as escolas já existissem em determinadas localidades, inclusive na zona rural; contudo, não é possível afirmar com precisão se essas unidades escolares eram de fácil acesso.

Incluí as escolas públicas mesmo após as décadas de 1970 para indicar que elas estavam fixadas nos municípios pesquisados e que, em outros momentos da vida, os sujeitos colaboradores poderiam frequentá-las e, assim, sair da condição de sujeitos não escolarizados.

Quadro 11 – Escolas rurais e urbanas do município de Pires do Rio

Escolas Rurais/Ano de Criação	Situação
Escola Rural Santa Ignês (1949), Escola Rural do Maratá (1949) e Escola Rural do Patrimônio dos Batistas (1949), criadas pela Lei n. 84, de 1º de junho de 1949 (Pires do Rio, 1949). Escola Municipal João Emereciano Alves (1965), Escola Municipal Antônio Gonçalves Meireles (1969), Escola Municipal Chico Leopoldo (1970), Escola Municipal Joaquim Mazon Sampaio (1970), Escola Municipal Coronel Totó (1971), Escola Municipal José de Paula Teixeira (1971), Escola Municipal Eliseu Mariano (1971), Escola Municipal Coronel Ladico (1971) e Escola Municipal Maria de Lourdes Oliveira Cavalcante (1971), criadas pela Lei Municipal n. 856, de 11 de maio de 1971 (Pires do Rio, 1971). Escola do Bananal (1975), Escola Municipal Joaquim Francisco de Carvalho (1980), Escola São João Batista (1980), Escola Egidio Francisco (1980), Escola Olavo Bilac (1980), Escola Municipal Luís Dias (1980), Escola Municipal Manoel Teixeira de Araújo (1985), Escola Municipal Virgulino Zacarias da Costa (1990), Escola Municipal Benedito de Souza Lemos (1991) e Escola Municipal Bauzinho (1991), instituídas pela Lei Municipal n. 1.238, de 12 de fevereiro de 1980 (Pires do Rio, 1980), constituídas pelas escolas que já estavam em funcionamento e aquelas que seriam edificadas.	Total: 23 escolas desativadas até 2011, e que atendiam da 1ª a 4ª séries do 1º grau em salas individuais e/ou multisseriadas.
Escolas Municipais Urbanas	Situação
Escola Coronel Lino Sampaio (1965) e Escola Adventista de Pires do Rio, criada pela Lei Municipal nº 2.067, de 27 de dezembro de 1991; Escola Sarah Skaf (1969), municipalizada pela Lei nº 8.408, de janeiro de 1978; Escola de 1º grau Mauá (extinta em 1976), Educandário Municipal Eng. Joaquim Câmara Filho (extinta) e Escola Municipalizada Sebastião Antônio Leite (1971), municipalizada pela Lei Municipal nº 8.408, de janeiro de 1978; Escola Municipal Branca de Neve (extinta em 1987) e Escola Municipal Dr. Natal Gonçalves de Araújo (1989), criada pela Lei Municipal nº 1.810, de 27 de agosto de 1989; Escola Municipal Hilda Martins Rosa Arruda (1996), criada pela Lei Municipal nº 3.356, de 8 de outubro de 2010; Escola Municipal Adventista (extinta), transformada em Escola Joaquim Câmara Filho pela Lei nº 3.435/98 (Pires do Rio, 1998); e Escola Municipal Graziela Felix de Souza Ney, criada pela Lei Municipal nº 2.526, de 20 de março de 1992.	Total: 7 escolas, todas em atividade. Inicialmente atendiam alunos da 1ª a 4ª séries e atualmente atendem a Educação Infantil e Ensino Fundamental de do 1º ao 5º ano, após mudança e inclusão do 9º ano em (2008).
Escolas Estaduais Urbanas	Situação

Instituto Gambery (1962) (extinto); Colégio Estadual Martins Borges (1978), que atende alunos do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio; Colégio Estadual Rodrigo Rodrigues da Cunha (1978), que inicialmente atendia alunos do Ensino Fundamental da 1ª à 4ª série, quando denominado Grupo Escolar Rodrigo R. da Cunha, e que atualmente atende alunos do Ensino Médio; Colégio Estadual Dr. Francisco Accioli (1978), que atende do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio; Centro de Ensino em Período Integral Augusto Monteiro de Godoy (1986), que atende do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental; e Colégio Estadual da Polícia Militar Professor Ivan Ferreira, que atualmente atende alunos do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio.	Total: 05 escolas em pleno funcionamento que atendem alunos do 6º ao 3º ano do Ensino médio e EJA segunda fase na escola Colégio Estadual Dr. Francisco Accioli.
---	--

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2023).

A documentação consultada no CME de Pires do Rio, em 2023, indicou que as primeiras unidades escolares rurais do município foram criadas em 1949, destinadas ao atendimento dos filhos de trabalhadores do campo, em formato de classes multisseriadas, que perdurou por várias décadas. Com a promulgação da Lei nº 5.692, de agosto de 1971 (Brasil, 1971), o sistema educacional brasileiro passou por ampla reformulação, sendo instituída a concepção de “Escola de 1º Grau”, que unificou o ensino primário e o ginasial, redefinindo a organização administrativa e pedagógica das instituições existentes.

No caso de Pires do Rio, essas transformações repercutiram na estrutura educacional do município, que contava com diversas unidades escolares, tanto na zona rural quanto na urbana. Em decorrência dessas mudanças, algumas instituições foram extintas, enquanto outras tiveram suas denominações e formas de gestão alteradas. Entre as escolas urbanas que passaram por esse processo, destacam-se a Escola Sebastião Antônio Leite, a Escola Coronel Lino Sampaio e a Escola Sarah Skaf, que, originalmente vinculadas à Rede Estadual, foram municipalizadas em conformidade com a Lei nº 8.408, de 1978 (Pires do Rio, 1978).

Em Goiás, os atos pedagógicos das escolas rurais e as práticas administrativas referentes às matrículas, à frequência e à validação de documentos ocorreram em um cenário de expansão do atendimento primário, com a presença de campanhas federais no meio rural (Ferreira; Souza, 2018). Dentre elas, destaca-se a criação da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), Decreto nº 38.955, de 27 de março de 1956 (Brasil, 1956), sobre a qual, segundo Ferreira e Souza (2018, p. 69), “amplos esforços foram mobilizados para que as ações empreendidas pela CNER frente à educação rural fossem compreendidas e aceitas como uma forma de valorizar as zonas rurais, pois a educação rural era vista mais como assistência [...]”.

Posteriormente, com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Brasil, 1961), foram estabelecidos, entre outros aspectos, a organização jurídica dos sistemas de ensino e o reconhecimento dos estudos,

ao mesmo tempo em que se previram os papéis dos conselhos federal e estaduais e o registro para validade nacional.

Impulsionado por essas mudanças significativas, no estado de Goiás foi criado o Conselho Estadual de Educação (CEE), por meio da Lei nº 4.009, de 17 de maio de 1962 (Goiás, 1962), que consolidou a instância normativa referente à autorização, supervisão e reconhecimento dos atos escolares em todo o estado de Goiás, sendo este responsável pelo reconhecimento e pela validação documental da educação.

Passados trinta e nove anos da criação do CEE, no município de Pires do Rio foi criado o CME, por meio da Lei Complementar nº 041, de 7 de dezembro de 2001 (Pires do Rio, 2001), que, a partir dessa data, tornou-se responsável pela regularização e normatização do funcionamento das instituições de ensino. Tendo como competências o reconhecimento dos atos pedagógicos de todas as escolas municipais urbanas e rurais e atuando como órgão consultivo, deliberativo, mobilizador, fiscalizador e orientador, o CME desempenhou papel crucial na gestão da educação municipal.

As unidades escolares apresentadas no Quadro 11, situadas na zona rural, constituem evidências da existência de estabelecimentos de ensino nesse território, ainda que os sujeitos colaboradores não as tenham frequentado durante a infância. O fato de residirem na zona rural em determinado período de suas vidas e, posteriormente, migrarem para a zona urbana permite supor que, em algum momento de suas trajetórias, poderiam ter tido acesso a essas instituições escolares.

Atualmente, todas as escolas rurais do município foram desativadas, restando 7 (sete) escolas urbanas em funcionamento, mantidas pelo poder público municipal, que atendem à Educação Básica nas etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da EJA, no período noturno. Quanto às escolas estaduais, são 5 (cinco) unidades que atendem do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio; em anos anteriores, atendiam da 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental.

Nas visitas realizadas às sedes da SME e do CME dos municípios pesquisados, questionei se havia algum levantamento referente ao número de munícipes não escolarizados. A informação obtida, via e-mail, junto às quatro secretarias, foi a de que a administração municipal não dispunha desse levantamento e não havia previsão para a realização dessa averiguação.

O que ficou evidente, segundo as informações coletadas, é que, em anos anteriores, havia unidades escolares rurais e urbanas nos municípios pesquisados. Coube-me, então,

investigar, por meio das narrativas dos colaboradores, as possíveis causas e os motivos que os impediram de frequentá-las.

Uma das possíveis causas pode ser observada na narrativa de Paulo (Entrevista, 2022), quando afirmou: “*Fomos criados para trabalhar na roça. Esse negócio de estudar e ficar indo na escola não era costume de minha família, pelo que sei*”. A narrativa evidenciou um padrão cultural marcado pela transmissão intergeracional de valores que priorizam o trabalho agrícola em detrimento da escolarização formal.

Essa possibilidade é, para Bourdieu (1998), o *habitus*, ou seja, um sistema de disposições socialmente construídas que orienta percepções, práticas e escolhas de vida. Nesse caso, a valorização do trabalho na roça e a desvalorização da escolarização formal não se explicam apenas por decisões individuais, mas por uma herança cultural e simbólica transmitida entre gerações e que, de certa maneira, contribuiu para a constituição de um capital cultural predominantemente prático, resumido aos aprendizados por meio de atividades agrícolas e domésticas, as quais julguei serem elementos das “artes de fazer” postuladas por Certeau (1998).

A ausência de incentivo relacionado à escolarização não foi, do ponto de vista do pesquisador, mera falta de interesse dos genitores, mas representou uma lógica histórica e socioeconômica que legitima o trabalho realizado na roça como principal condição de sobrevivência e pertencimento, relegando a educação formal a papel secundário.

Na cidade de Palmelo, a SME, por meio de documento em resposta ao pedido de informações via e-mail (20/09/2023), relatou que a única escola rural existente no município era a “Escola do Engenho Grande”, localizada na Fazenda do Engenho Grande. Não foi localizado o número da lei de criação nem o ano de encerramento das atividades pedagógicas; no entanto, a coordenadora pedagógica informou que as atividades foram extintas por falta de interesse de professores em atuar na zona rural.

Conforme Arroyo (2004), as escolas que ofertavam educação rural no Brasil estiveram historicamente associadas à exclusão social, refletindo desigualdades estruturais que marcam de forma significativa os modos de vida de quem residia na zona rural, em comparação com a vida e as oportunidades de quem residia na cidade. Fatores como distância física, precariedade da infraestrutura e ausência de currículos contextualizados persistem como obstáculos.

Essas características podem ser observadas na realidade dos municípios pesquisados, as quais, provavelmente, dificultaram o exercício e a permanência docente nas escolas da zona rural. Nessa mesma linha de pensamento, destacam-se dificuldades de locomoção e acesso; falta de preparo e qualificação para atuar em ambiente de cultura escolar distinta da vivenciada

na zona urbana; ausência de estímulos para professores e alunos; insuficiência de material didático adequado; escassez de infraestrutura; e desvalorização profissional.

Tais fatores, entre outros, ao longo dos anos, desestimularam a atuação docente no meio rural. Tal cenário poderia, provavelmente, ser revertido com a aplicação de políticas públicas de Estado e/ou de governo mais eficientes, que garantissem a valorização e a permanência desses profissionais na zona rural.

Em Palmelo, fui informado de que o município atendeu à EJA do 1º ao 5º ano desde 2010 e que, atualmente, não oferta essa modalidade de ensino por falta de formação de turmas. Ao serem questionados sobre a existência de um possível levantamento do número de munícipes não escolarizados, obtive a informação de que 12 (doze) adultos procuraram a SME; contudo, não havia levantamento oficial sobre a quantidade de não escolarizados.

No Quadro 12, apresentei um panorama da situação das escolas rurais e urbanas mantidas pelo governo estadual e municipal na cidade de Palmelo, a qual conta com uma oferta reduzida de unidades escolares.

Quadro 12 – Escolas rurais e urbanas do município de Palmelo

Escolas Rurais/Ano de Criação	Situação
Escola Rural do Engenho Grande. (Ano de criação não informado).	Total: 01 escola desativada que atendia o 1º grau da 1ª as 4ª séries em salas multisseriadas. (Ano de encerramento não informado).
Escolas Municipais Urbanas/Ano de Criação	Situação
Lar Espírita Hilda Vieira (1963), em 1991 passa a ser designada como Creche e Lar Espírita. Escola Municipal Joantina Darque (1990 Pré-escola 2002; Ensino Fundamental).	Total: 02 escolas em atividade. Inicialmente atendiam alunos da 1ª as 4ª séries e atualmente atendem a Educação Infantil e Ensino Fundamental de do 1º ao 5º ano, após mudança e inclusão do 9º ano em (2008).
Escolas Estaduais Urbanas/Ano de Criação	Situação
Colégio Estadual Eurípedes Barsanulfo (1981), antes 1ª fase do Ensino Fundamental, atualmente atende o Ensino Médio. Escola Estadual Prof.ª Olita Goncalves de Freitas atendia a 1ª fase do Ensino Fundamental (extinta).	Total: 02 escolas estadual que atendem a 2ª fase do Fundamental do 6º aos 9º anos e 2º graus do 1º aos 3º anos. Estão em pleno funcionamento.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2023).

A cidade de Palmelo é um município pequeno, fundado em 1929, mas categorizado como município somente em 1953, quando se emancipou da cidade de Pires do Rio por meio da Lei Estadual nº 908 (Goiás, 1953), em 13 de novembro daquele ano.

Conforme exposto no Quadro 12, observa-se a existência e a continuidade de unidades escolares mantidas tanto pelo Estado quanto pelo município. Contudo, em períodos anteriores, diante da escassez dessas instituições em Palmelo, famílias com melhores condições financeiras optavam por matricular seus filhos em escolas localizadas nos municípios vizinhos de Pires do

Rio e Santa Cruz de Goiás. Nesse contexto, era comum que as crianças residissem temporariamente em casas de parentes durante o período letivo, retornando às suas residências apenas nos fins de semana e nas férias escolares.

Paulo e Antônio (Entrevista, 2022) autodeclaram-se analfabetos e não tiveram acesso às escolas quando residiam na zona rural. Em suas narrativas, não há menção à escola rural “Engenho Grande”. Isso levou-me a deduzir a existência de um distanciamento histórico e social entre esses sujeitos e as instituições escolares presentes no meio rural. As referências feitas por eles limitaram-se às escolas localizadas na zona urbana, conhecidas apenas na vida adulta, mas que igualmente não se configuraram como espaços de pertencimento ou de vivência educacional.

Essa ausência da escola na trajetória dos sujeitos revelou não apenas a carência de políticas públicas voltadas à educação para aqueles que residiam na zona rural, mas também a perpetuação de desigualdades estruturais que negaram aos trabalhadores rurais o direito à educação. A invisibilidade da escola rural e a inacessibilidade das escolas urbanas, nesse contexto, denotam um processo histórico de exclusão educativa que impactou diretamente a constituição das identidades e das possibilidades de ascensão social desses indivíduos.

Arroyo (2007) afirmou que a invisibilidade da escola rural e de seus sujeitos resulta de um processo histórico de subalternização, no qual o campesinato foi sistematicamente excluído das políticas públicas de educação. Assim, a ausência da escola na vida dos sujeitos narradores expressa um fenômeno recorrente no meio rural brasileiro, marcado por um histórico de negligência e marginalização educacional.

No município de Urutaí, a realidade educacional apresentou semelhanças com a de Pires do Rio, uma vez que ambos dispunham de instituições escolares situadas nas zonas urbana e rural. Entretanto, os sujeitos da pesquisa não tiveram acesso a essas unidades, o que evidenciou limitações no processo de escolarização da população local. É relevante destacar que, embora as escolas rurais já existissem no município, sua formalização jurídica ocorreu apenas com a promulgação da Lei Municipal nº 19/86, de 6 de junho de 1986 (Urutaí, 1986), a qual estabeleceu diretrizes para a criação, denominação e localização das Escolas Municipais de 1º Grau no meio rural.

Arroyo (2004) destacou que as escolas da zona rural foram historicamente marcadas por processos de invisibilização e negligência do Estado, expressos na ausência de políticas específicas e na manutenção de um modelo urbano de escolarização, que desconsiderava as especificidades socioculturais do meio rural. Para o autor, a tardia valorização da educação rural evidenciou desigualdade estrutural, na qual a população rural permaneceu à margem do direito

pleno à educação, sendo vista, por longos períodos, como destinatária de políticas compensatórias, e não de um projeto educacional emancipatório.

Conforme os documentos acessados, disponíveis na Câmara Municipal de Vereadores de Urutaí, ao todo foram criadas 14 (quatorze) escolas rurais. Essas unidades tiveram suas atividades encerradas em 1988, devido às dificuldades de manutenção, e os alunos foram remanejados para as escolas urbanas.

O município contou com a presença de uma das principais políticas públicas educacionais voltadas à erradicação do analfabetismo: o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967 (Brasil, 1967), vigente de 1967 a 1985. Contou também com o Programa Brasil Alfabetizado, criado pelo governo federal em 2003 e legalmente instituído pela Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004 (Brasil, 2004). Trata-se de uma parceria entre o governo federal, os estados e os municípios, que atuaram com o objetivo de alfabetizar jovens de 15 anos ou mais e adultos que não tiveram acesso à educação na “idade certa”.

Segundo a SME de Urutaí, em e-mail retornado em 2023, não há programa de alfabetização de adultos em execução pelo estado ou pelo município, assim como não existe levantamento oficial sobre o número de munícipes não escolarizados. No entanto, a administração municipal reconhece e tem ciência de sua existência.

Quanto à permanência de jovens e adultos na escola, a EJA municipal do 1º ao 5º ano não é ofertada pelo governo municipal; entretanto, a EJA da segunda fase do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio funciona no turno noturno, sob a responsabilidade do governo estadual. O Quadro 13 apresenta a relação das escolas do município de Urutaí.

Quadro 13 – Escolas rurais e urbanas do município de Urutaí

Escolas Rurais/ano de criação	Situação
Escola Municipal Ouro Fino, Escola Municipal Costa e Silva, Escola Municipal Castelo Branco, Escola Municipal Perpétuo Socorro, Escola Municipal Roncador, Escola Municipal Santo Antônio, Escola Municipal Retiro, Escola Municipal Mata do Calixto, Escola Municipal João Afonso de Rezende, Escola Municipal Sagrado Coração de Jesus, Escola Municipal Menino Jesus, Escola Municipal Palmital, Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida e Escola Municipal Bonsucesso, criadas pela Lei Municipal nº 19/86, de 06 de junho de 1986 (Urutaí, 1986). O ano de criação de cada unidade escolar não foi informado.	Total: 14 escolas desativadas que atendiam os alunos 1º grau da 1ª a 4ª séries em salas individuais e/ou multisseriadas.
Escolas municipais urbanas	Situação
Escola Municipal Maria Cândida de Jesus (1988), única que atende do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Colégio Maria Paula Junqueira Uchoa (anteriormente sob a tutela do estado, atendia da 1ª a 4ª séries. Atualmente é uma escola municipal e atende à educação infantil).	Total: 2 escolas que inicialmente atendiam alunos da 1ª a 4ª séries e atualmente atende o Ensino Fundamental do 1º aos 5º anos, após mudança e inclusão dos 9º anos em (2008).
Escolas Estaduais/Ano de criação	Situação

Colégio Estadual Dr. Vasco dos Reis Goncalves (1978), atendia alunos da 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. Atualmente atende ao Ensino Médio.	Total: 1 escola em funcionamento.
--	--

Fonte: Organizado pelo pesquisador (2023).

As escolas rurais desse município foram criadas em 1986, conforme a Lei Municipal nº 19/86 (Urutaí, 1986). À época, Francisca (Entrevista, 2023) tinha 31 anos e Raimundo (Entrevista, 2023), 29 anos, ambos já com suas famílias em formação.

Esses sujeitos residiam nas roças quando crianças. A partir de suas narrativas, foi possível extrair que os fatores que impossibilitaram a frequência escolar, entre outros, foram: *“a falta de condições financeiras, pobreza, escolas de difícil acesso, as escolas eram na cidade, mudança constante de fazenda e excesso de trabalho, mesmo na fase em que eram crianças”* (Raimundo, Entrevista, 2023).

Anteriormente a esse período, os narradores não fazem menção à presença de escolas localizadas na zona rural do município. Cabe destacar que o município foi criado em 1917, como distrito da cidade de Ipameri, situada a 33 quilômetros, e de Pires do Rio, a 23 quilômetros de distância.

A cidade de Santa Cruz de Goiás, entre decretos e leis de criação, foi arraial, distrito e vila até alcançar a categoria de município, composto por outros distritos menores, inclusive o de Pires do Rio. Por meio do Decreto-Lei Estadual nº 8.305 (Goiás, 1943), de 31 de dezembro de 1943, o Distrito de Santa Cruz passou a denominar-se Corumbalina e, posteriormente, foi novamente elevado à categoria de município, com a denominação de Santa Cruz de Goiás, no artigo 61 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (Goiás, 1947), de 20 de agosto de 1947, desmembrado do município de Pires do Rio.

No ano de 1949, Santa Cruz de Goiás foi elevada à categoria de município, em um contexto permeado por intensos conflitos e disputas políticas que geraram inúmeros desafetos. Tais tensões remontam ao período colonial, quando se delinearam as bases de sua formação política e territorial. Com a posterior expansão ferroviária em Goiás, especialmente com a chegada dos trilhos à cidade de Pires do Rio, Santa Cruz de Goiás passou a vivenciar um processo de estagnação política e econômica, o que acirrou ainda mais as rivalidades locais entre os dois municípios.

No que se refere à documentação oficial das leis de criação das escolas rurais e urbanas, inicialmente foram realizadas solicitações à administração pública municipal, por meio da SME. Diante da ausência de êxito nessa tentativa, recorri à Câmara Municipal de Vereadores, que, após a apresentação verbal da demanda, atendeu ao pedido. Complementarmente, outras

legislações de criação de unidades escolares foram obtidas junto à Coordenadoria Regional de Educação (CRE), sediada em Pires do Rio, que disponibilizou parte significativa do material solicitado.

Embora Santa Cruz de Goiás constitua uma das mais antigas formações populacionais do estado, o acervo documental disponível é relativamente recente. Isso se deve ao fato de que grande parte dos registros históricos se encontra sob a guarda do Museu instalado na antiga Cadeia Municipal, espaço que também abrigou a Câmara de Vereadores e que, à época da pesquisa, encontrava-se interditado, impossibilitando o acesso e qualquer forma de investigação documental *in loco*.

Em conversas informais com alguns moradores mais antigos, foi narrado que havia pequenas salas que funcionavam como escolas nas fazendas, nas quais eram ensinados conteúdos elementares, como as primeiras escritas, a assinatura do nome e a realização de pequenas leituras.

No Quadro 14, apresentei a incidência da criação de escolas rurais e urbanas mantidas pelos governos municipal e estadual no município de Santa Cruz de Goiás, bem como a situação funcional em que essas instituições se encontram atualmente.

Quadro 14 – Escolas rurais e urbanas do município de Santa Cruz de Goiás

Escolas Rurais/ano de criação	Situação
Escola Rural Augusto Ferreira de Oliveira, criada pela Lei nº 69/81, de 12 de agosto de 1981 (Santa Cruz de Goiás, 1981); Escola Rural Nossa Senhora da Paz, criada pela Lei nº 68/81, de 12 de agosto de 1981 (Santa Cruz de Goiás, 1981); Escola Rural Santos Reis, Escola Rural Sebastião Lobo e Escola Rural Sebastião Batista Rodrigues, criadas pela Lei nº 180/87, de 9 de abril de 1987 (Santa Cruz de Goiás, 1987); Escola Rural João de Souza Lemos, Escolinha Branca de Neve (Povoado de Santo Antônio da Esperança, no Rio do Peixe), Escola Rural José Alves Ribeiro, Escola Rural Nossa Senhora da Guia, Escola Rural Belarmino Rodrigues Dâmaso, Escola Rural Kleber Santa Bárbara Serradourada II, Escola Rural Kleber Santa Bárbara I, Escola Rural Ecilda Ramos de Castro e Escola Rural Padre Ângelo, todas criadas pela Lei nº 266/90, de 20 de novembro de 1990 (Santa Cruz de Goiás, 1990).	Total: 14 escolas rurais desativadas que atendiam o 1º grau em salas geralmente multisseriadas. Em anos anteriores haviam outras unidades escolares, porém não foram encontrados registros.
Escolas municipais urbanas	Situação
Escola Municipal Professora Celina Leite Guimaraes Mattos, Escola Municipal Geraldo de Mendonça Ladico Situada no Distrito de Santo Antônio Descoberto (Rio do Peixe).	Total: 2 escolas em atividade. Inicialmente atendiam alunos da 1ª a 4ª série e atualmente atendem a Educação Infantil e Ensino Fundamental do 1º aos 5º anos, após mudança e inclusão do 9º ano em (2008).
Escolas Estaduais/Ano de criação	Situação
Colégio Estadual Senador Antônio Ramos Caiado criada pela Lei nº 8.408, sancionada em 19 de janeiro de 1978.	Total: 1 escola estadual que atende do 6º ao 9º ano e Ensino Médio.

Fonte: Organizado pelo pesquisador (2023).

As escolas rurais foram inicialmente denominadas escolas isoladas, assim as compreendo ao considerar os quase três séculos de existência desse município. No entanto, essa categoria não foi mencionada nas entrevistas; ainda assim, julguei pertinente registrar que as escolas isoladas existiram e foram implantadas no Brasil no contexto da expansão do ensino primário, no final do século XIX e início do século XX, em resposta às necessidades educacionais de regiões rurais e periferias, onde a criação de grupos escolares era inviável.

Cardoso (2013) identificou que, nessas instituições, um único professor ministrava aulas a crianças de diferentes níveis em uma única sala, operando segundo modelos remanescentes, com foco na alfabetização, leitura, escrita e aritmética elementar. Oriani (2015) destacou que, por meio de documentos oficiais, como anuários e relatórios de ensino, entre 1907 e 1944, as escolas isoladas foram historicamente construídas como instituições “provisórias”, legitimando a primazia dos grupos escolares como referências de modernização e progresso educativo.

Dessa forma, embora consideradas secundárias, as escolas isoladas revelaram-se centrais na efetiva expansão da escolarização, especialmente em áreas distantes dos centros urbanos. Configuraram-se, portanto, como um dispositivo essencial na concretização da universalização do ensino primário.

Essa informação mostrou-se pertinente para refletir sobre as dificuldades educacionais enfrentadas pelos antepassados dos sujeitos narradores da pesquisa. Eles não frequentaram a escola, e essa condição foi mantida por diversas gerações, alcançando os colaboradores da pesquisa que, embora “não escolarizados”, vivenciam uma ruptura desse ciclo histórico, uma vez que seus filhos e familiares já se encontram em outra condição educacional.

No contexto geográfico do estado de Goiás, as escolas isoladas constituíram um modelo inicial de escolarização caracterizado pela precariedade estrutural, pela multisseriação e pelo ensino elementar centrado na alfabetização e nos cálculos básicos, assim como em outras regiões do Brasil.

Os estudos realizados por Abreu (2006) destacaram que, durante o século XIX, a escassez de recursos, aliada à dispersão populacional e à ausência de uma política educacional consolidada, levou o poder público a adotar soluções educativas provisórias. Como exemplo, as escolas isoladas que, mesmo precárias, foram fundamentais para a expansão da instrução primária em diversas localidades do país.

Para os municípios pesquisados, em especial Santa Cruz de Goiás, o que se sabe, seguindo a mesma dinâmica observada no Brasil e no estado de Goiás, é que as escolas funcionavam de forma precária, instaladas em fazendas, sem infraestrutura adequada, documentação regular ou referência pedagógica sistematizada. Posteriormente, passaram a ser

denominadas Grupos Escolares, criados a partir da Lei nº 4.024 (Brasil, 1961), sancionada em 20 de dezembro do mesmo ano. Nesse sentido, a categoria “escola” apareceu nos documentos angariados em referência à Lei Municipal nº 266/90 (Santa Cruz de Goiás, 1990), que regularizou e autorizou o funcionamento dessas instituições.

Com a exposição dos quadros contendo os nomes das escolas localizadas nos quatro municípios pesquisados, foi possível constatar que a presença institucional da educação não implicou, necessariamente, pertencimento por parte dos sujeitos. As escolas, embora existentes tanto na zona rural quanto na urbana, configuravam-se como edificações de difícil acesso, situadas em locais que, apesar de materialmente presentes, não integraram as experiências formativas dos participantes da pesquisa. A mera existência dessas instituições, mantidas pelos governos estadual e municipal, não garantiu a efetiva frequência por parte da população local, revelando a distância entre a oferta formal e o acesso real à escolarização.

Além da documentação analisada, relatos de moradores mais antigos indicaram que, em algumas fazendas, os proprietários mantinham salas de aula destinadas à alfabetização dos filhos dos trabalhadores, o que sugere iniciativas pontuais e desarticuladas do sistema público de ensino.

A presença e a atuação do Estado foram confirmadas por meio da criação de escolas rurais e urbanas. Contudo, infere-se que, à época, a ausência de políticas públicas complementares, como o transporte escolar, instituído apenas décadas depois pelo Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), criado pela Lei nº 10.880, de 2004 (Brasil, 2004), contribuiu significativamente para a não frequência escolar. Diante desse contexto, é plausível supor que, mesmo quando matriculadas, as crianças precisavam percorrer longas distâncias a pé, a cavalo ou em carroças, o que tornava o acesso às escolas ainda mais restrito.

Nas narrativas de Teresa (Entrevista, 2023), observei que os principais fatores que dificultaram ou impediram sua escolarização foram a permanência na zona rural (Santa Cruz de Goiás), o envolvimento precoce com o trabalho e a distância ou inexistência de escolas próximas. A entrevistada não mencionou os nomes das fazendas onde residiu nem das instituições escolares mais próximas, embora tivesse conhecimento de sua existência. Destacou, ainda, o fechamento de diversas unidades escolares rurais ao longo do tempo, o que reforça a descontinuidade das políticas educacionais voltadas aos moradores da zona rural e a perpetuação da exclusão educacional desses sujeitos.

Manoel (Entrevista, 2023), entre os colaboradores da pesquisa, foi o único que residia na zona urbana de Santa Cruz de Goiás e teve a oportunidade de frequentar a escola por determinado período. Contudo, relatou que abandonou os estudos ao iniciar suas atividades

laborais e conquistar independência financeira, momento em que, segundo suas palavras, “*perdeu a vontade de estudar*”. Em sua narrativa, manifesta arrependimento pela decisão e afirma incentivar os filhos a valorizarem a escolarização como meio de superar as dificuldades enfrentadas ao longo da vida.

Esse relato evidencia o que Arroyo (2004) denominou “trajetórias interrompidas de escolarização”, frequentemente marcadas pela necessidade de inserção precoce no trabalho e pela consequente descontinuidade dos processos formativos. Tal realidade reflete desigualdades históricas no acesso e na permanência na escola, especialmente entre as classes populares, para as quais o trabalho se impõe como necessidade imediata de sobrevivência. Assim, a experiência de Manoel (Entrevista, 2023) ilustra como as condições socioeconômicas e as representações sociais sobre o valor da escola influenciam decisões individuais, reafirmando a importância da educação como via de mobilidade e reconhecimento social.

O trabalho na roça, embora essencial para a sobrevivência econômica das famílias rurais e para a transmissão de saberes tradicionais, não pode ser considerado substituto da escola; entretanto, para os narradores da pesquisa, esse fator parece ter sido uma das razões que os impediram de frequentá-la. Portanto, foi oportuno, na pesquisa, buscar respostas nas narrativas para compreender as causas que mantiveram os sujeitos colaboradores fora desse espaço e na condição de não escolarizados.

De posse dessas informações, creio que a não escolarização se vincula a diversos acontecimentos, que podem perpassar fatores políticos e administrativos, econômicos e sociais, geográficos e, ainda, pessoais; também podem decorrer da vontade do sujeito de frequentar uma unidade escolar. Deve-se considerar, ainda, a existência ou não de políticas públicas, sua aplicabilidade, eficiência e gestão.

Os sujeitos colaboradores da pesquisa nasceram entre 1955 e 1974, período em que a LDB, inscrita na Lei nº 4.024/1961 (Brasil, 1961), instituiu a obrigatoriedade do ensino primário a partir dos sete anos de idade, com duração mínima de quatro anos. Embora a legislação previsse o direito à escolarização e houvesse presença formal de instituições de ensino nos municípios de origem dos participantes, a efetivação desse direito permanecia condicionada a fatores socioeconômicos, culturais e geográficos. Essa limitação tornava-se mais evidente nas áreas rurais, onde o acesso às escolas era dificultado pela distância, pela precariedade das vias de transporte e pela necessidade de inserção precoce no trabalho familiar.

Dessa forma, verifiquei que a mera existência das instituições escolares não assegurava a efetiva escolarização dos sujeitos, revelando um descompasso entre as determinações legais

e a realidade social vivida. Tal constatação evidencia a persistência de desigualdades históricas e estruturais que marcaram o acesso à educação no meio rural brasileiro.

A análise das trajetórias educativas desses sujeitos permitiu-me compreender que a efetivação do direito à educação exige não apenas a formulação de políticas públicas, mas também sua adequação às condições concretas dos territórios. Deve-se reconhecer, portanto, a influência determinante do contexto local na materialização dos princípios legais e na construção de oportunidades educacionais equitativas.

3.2 “Minha família morava e trabalhava na roça, por isso não frequentei a escola”

Segundo Bourdieu (1996), o *habitus* constitui-se como um sistema de disposições duradouras e transferíveis, internalizado pelos indivíduos por meio das práticas culturais do grupo ou da comunidade em que estão inseridos, orientando percepções, ações e julgamentos, bem como garantindo a reprodução contínua das estruturas sociais e simbólicas no cotidiano. Essa compreensão aplica-se aos sujeitos narradores residentes nos municípios pesquisados, cujas disposições foram forjadas a partir das práticas familiares e das vivências compartilhadas ao longo de suas trajetórias.

Para as famílias que residiam na zona rural, era comum a não frequência à escola, condição que contribuiu para os elevados índices de analfabetismo no país. Ferraro (2002) abordou essa questão ao analisar as décadas de 1950, 1960 e 1970, reconhecendo tratar-se de uma herança histórica, mas também resultante de uma estrutura social excludente e de uma cultura familiar marcada pela ausência de escolarização.

Essa condição pode ser observada na narrativa de Geralda (Entrevista, 2023), quando afirmou: “[...] não culpo meus pais por isso, eles também eram analfabetos. Minha família quase toda é”. Nesse fragmento, pude constatar a reprodução intergeracional do “analfabetismo”, evidenciando que a exclusão educacional decorreu de desigualdades estruturais, e não de falhas individuais. A perspectiva narrativa revela, assim, como experiências familiares e comunitárias são incorporadas à trajetória de vida do sujeito, reforçando o *habitus*.

Atualmente, o estado de Goiás, assim como os demais estados da federação, vivencia constantes transformações em diversos segmentos. Essas mudanças podem ser observadas nas dimensões demográfica, urbana, econômica e industrial, bem como nos campos político, cultural e educacional.

Diante desse cenário, tornou-se necessário retroceder às décadas de 1950, 1960 e 1970 – períodos em que nasceram os sujeitos colaboradores – para averiguar os índices estatísticos populacionais das zonas rural e urbana em nível nacional e, de modo mais específico, da população goiana. Os dados do IBGE apontam que o processo de industrialização no Brasil intensificou-se no século XX, em meados dos anos de 1970, provocando o êxodo rural³⁹.

Essas informações auxiliaram no entendimento de que os familiares dos colaboradores residiam na zona rural e que, posteriormente, migraram para as cidades pesquisadas, contribuindo para os índices do processo migratório.

Conforme os indicativos apresentados no Gráfico 1, na década de 1950, 64% da população brasileira residia na zona rural, o que demonstrou que os processos de urbanização e industrialização ainda avançavam de forma modesta. Naquela década, a população urbana apresentou crescimento gradual, com avanço de 9% na década subsequente, em 1960, e de 11% na década de 1970. Esse movimento caracterizou o avanço da urbanização e o declínio progressivo da vida na zona rural em todo o território nacional.

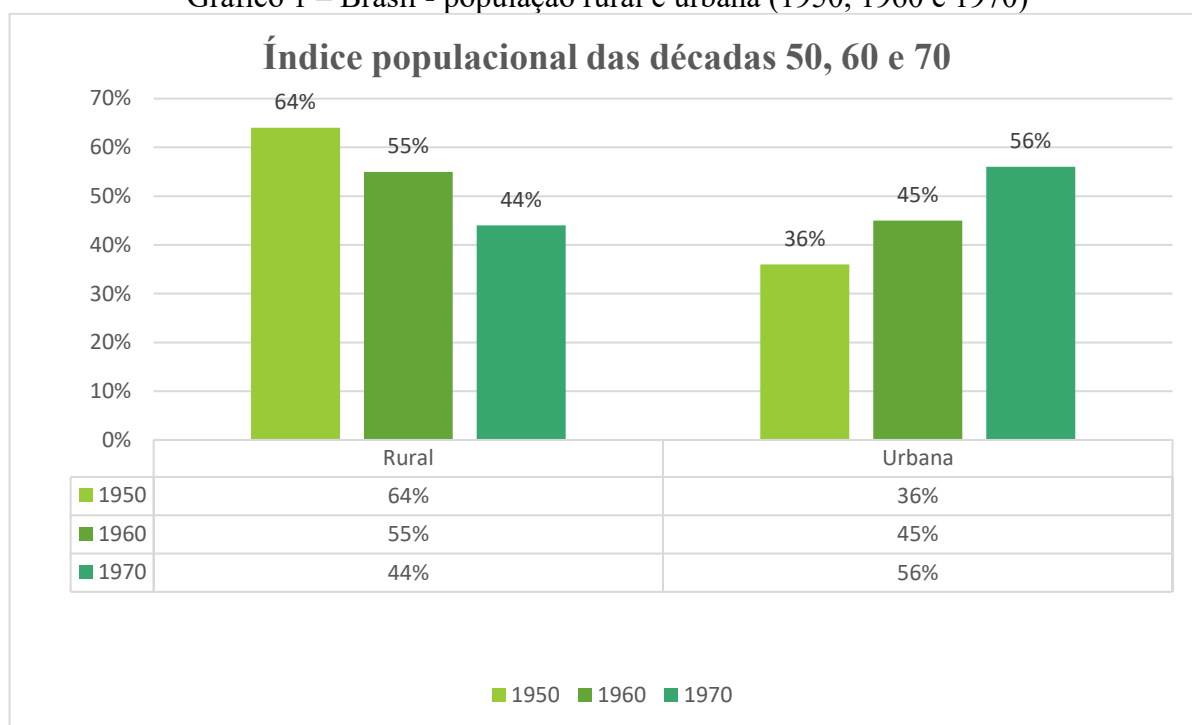
Esses índices tornaram-se mais expressivos na década de 1970, quando se registrou, pela primeira vez, um aumento percentual de 12% da população urbana brasileira em relação à população rural. Nesse período, as categorias agricultor familiar e agricultura de subsistência passaram a abrir caminho para mudanças de comportamento observadas em todo o país.

Os dados populacionais do Brasil referentes às décadas de 1950, 1960 e 1970 indicam que, inicialmente, a maior parte dos habitantes residia na zona rural. Na década de 1950, a diferença percentual era de 28% a mais em relação à população urbana; na década seguinte, essa diferença diminuiu para 10%. Foi apenas na década de 1970 que ocorreu a inversão do quadro demográfico, com percentuais de 56% para a população urbana e 44% para a rural, confirmando uma tendência que se consolidaria nas décadas posteriores, especialmente após os anos de 1970.

O êxodo rural intensificou-se nas décadas seguintes, ratificando o processo de urbanização, conforme evidenciam os índices apresentados no Gráfico 1.

³⁹ Dados do IBGE, obtidos no Instituto Mauro Borges – IMB em resposta ao e-mail enviado, no dia 13 de agosto de 2024

Gráfico 1 – Brasil - população rural e urbana (1950, 1960 e 1970)



Fonte: Organizado pelo pesquisador, com dados do IMB - IBGE (1950; 1960; 1970).

No estado de Goiás, os dados do IBGE, sistematizados pelo Instituto Mauro Borges (IBGE, *apud* IMB, 2024) e apresentados no Gráfico 2, registraram que, na década de 1950, dos 1.010.880 habitantes, cerca de um terço residia na zona rural. Na década de 1960, observou-se um aumento significativo da população urbana; contudo, o contingente de habitantes da zona rural permaneceu elevado.

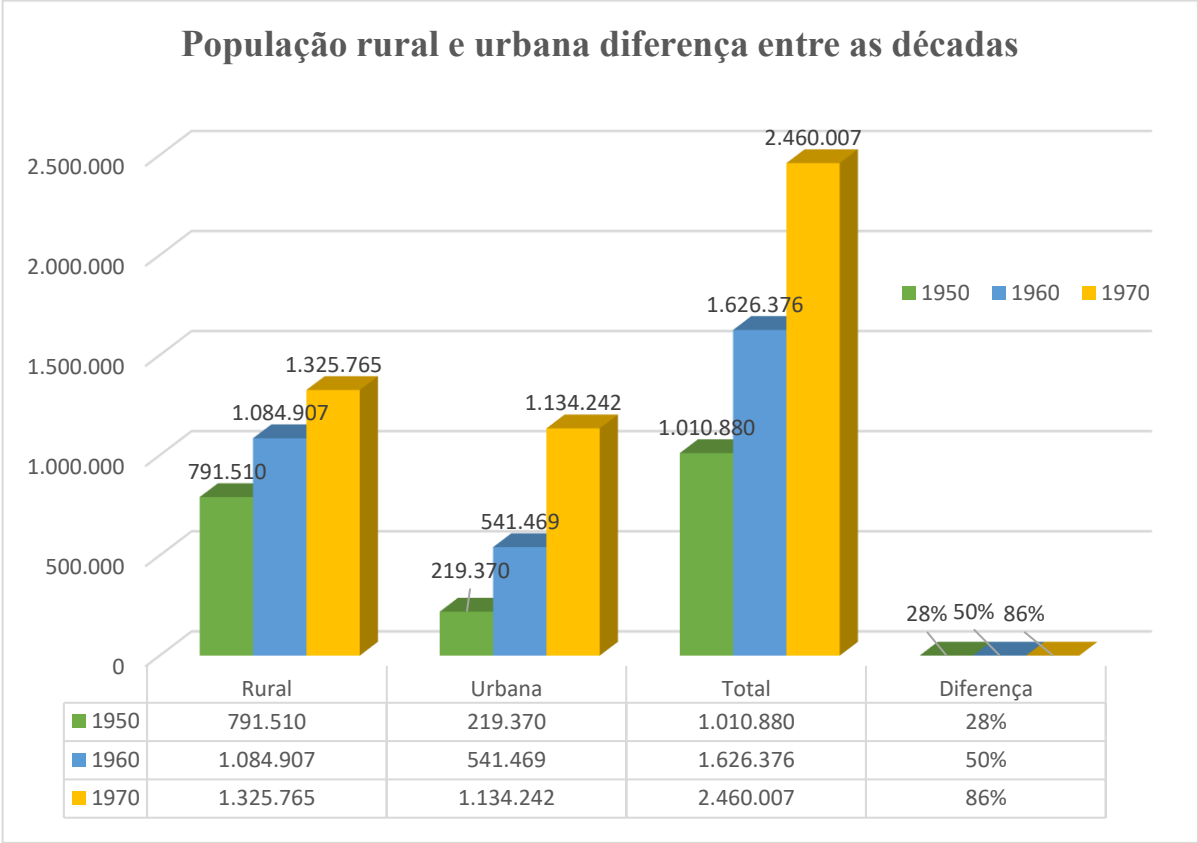
Na década de 1970, essa situação adquiriu novos contornos, com mudanças mais expressivas no perfil demográfico. Ainda assim, o estado manteve altos índices de população residente na zona rural, condição que perdurou até essa década, conforme os dados apresentados no Gráfico 2.

No primeiro bloco de barras disposto no Gráfico 2, referente ao estado de Goiás, os quantitativos populacionais rurais correspondem à década de 1950 (verde), à década de 1960 (azul) e à década de 1970 (amarelo). No segundo bloco, aparece a população urbana das respectivas décadas, seguindo o mesmo padrão cromático. O terceiro bloco representa a diferença do crescimento populacional total entre os períodos, confirmando que o quantitativo de habitantes saltou de 28% na década de 1950 para 50% na década de 1960, atingindo o índice de 86% na década de 1970.

Os números revelam que, no estado de Goiás, até a década de 1970, a maioria da população residia na zona rural. Essa informação mostrou-se relevante para a pesquisa, pois

auxiliou no entendimento de que, em um estado cuja população permaneceu majoritariamente rural até esse período, o contexto histórico impactou diretamente as formas de vida dos sujeitos e potencializou condições que os impediram de frequentar a escola.

Gráfico 2 – População rural e urbana em Goiás - décadas de 1950 a 1970



Fonte: Organizado com dados dos Censos (IBGE, *apud* IMB, 2024).

O estado de Goiás vivenciou essa inversão demográfica na década de 1980 e, do total de 3.229.219 habitantes, 2.172.965 correspondiam à população urbana e 1.056.254 à população rural. O contingente urbano praticamente dobrou, registrando um aumento significativo de 1.116.711 habitantes em relação à população rural. Em comparação com a década de 1950, a população goiana aumentou aproximadamente cinco vezes até o ano de 2010 e, desse total, 583.074 habitantes correspondiam à população rural, conforme apresentado no Quadro 15.

Quadro 15 – Crescimento populacional em Goiás de 1950 a 2010

População	1950	1960	1970	1980	1991	2000	2010
Rural	791.510	1.084.907	1.325.765	1.056.254	771.443	605.779	583.074
Urbana	219.370	541.469	1.134.242	2.172.965	3.241.119	4.996.439	5.420.714
Total	1.010.880	1.626.376	2.460.007	3.229.219	4.012.562	4.996.439	6.003.788

Fonte: Organizado pelo pesquisador com dados do IBGE - IMB (2024).

Ferraro (2002) apontou, como fatores do analfabetismo nessas décadas, a ausência de escolas e de políticas educacionais, bem como os elevados índices de concentração de analfabetos residentes na zona rural. Esses fatores contribuíram para a perpetuação da exclusão educacional e geraram consequências sociais que o tempo insiste em não apagar.

Conforme exposto nos Gráficos 1 e 2, uma das possíveis causas da não escolarização dos sujeitos colaboradores da pesquisa pode encontrar explicação no fato de terem residido grande parte de suas vidas na zona rural. No entanto, os registros documentais indicam que, nessas décadas, existiam unidades escolares urbanas e rurais nos municípios de Goiás, locus da pesquisa.

Os narradores são e se reconhecem como “analfabetos” (não escolarizados) e, portanto, suas experiências e aprendizagens ocorreram fora dos espaços escolares. Ao serem provocados, narraram determinados assuntos e, de forma subjetiva, realizaram um exercício investigativo, pois “o sujeito, ao investigar retroativamente aquilo que lhe aconteceu ao longo de sua vida, se forma, na medida em que elabora as aprendizagens realizadas experiencialmente” (Josso, 2010, p. 71).

A afirmação da autora evidencia que os sujeitos passam por processos formativos que não se limitam aos adquiridos na escola, mas decorrem, sobretudo, da capacidade de ressignificar as experiências vividas ao longo de suas trajetórias. Ao revisitar o passado, o sujeito constrói e reconstrói sentidos para os acontecimentos e, nesse exercício, elabora aprendizagens que emergem da experiência e contribuem para a constituição de sua identidade e desenvolvimento pessoal.

A perspectiva apresentada por Josso (2010) dialoga com a concepção de Dewey (1976), ao compreender a experiência como central no processo educativo, a partir da qual os sujeitos aprendem continuamente por meio das situações vividas e da reflexão crítica sobre elas.

Para Larrosa (2002), esses aprendizados não se configuram como meros acontecimentos, mas como atribuições de sentido que, mediadas pela experiência, convertem-se em processos formativos singulares e únicos, inscritos na memória e na narrativa de cada sujeito. A partir de Josso (2010), Dewey (1976) e Larrosa (2002), foi possível compreender que a formação se dá em um movimento reflexivo e contínuo, no qual a experiência ocupa lugar central na constituição dos saberes e da identidade do sujeito. Assim, tais acontecimentos proporcionam a aquisição de saberes e a formação em diferentes campos da vida.

No Quadro 16, apresentei informações inerentes à escola, extraídas das narrativas do colaborador Paulo (Entrevista, 2022).

Quadro 16 – Paulo de Palmelo - “Nunca quis saber de escola”

	Questões	Excertos
Paulo	Qual é sua profissão?	<i>Diarista, faço serviço braçal.</i>
	Por qual motivo não foi escolarizado?	<i>Morava na roça e gostava mais de trabalhar e ter meu próprio dinheiro.</i>
	Você frequentou a escola em algum momento da vida?	<i>Fui só um dia, eu tinha uns 10 anos e não quis saber de escola.</i>
	Não ter estudado fez falta em sua vida?	<i>Não.</i>
	Como se sente por não ter frequentado uma escola?	<i>Normal, pois as pessoas me tratam bem.</i>
	Sente dificuldades em exercer sua profissão por não ter frequentado a escola?	<i>Não.</i>
	Em algum momento da vida sentiu vontade de estudar?	<i>Não. Não tive influência de ninguém, nem pai, mãe ou outras pessoas.</i>
	Tipo de analfabetismo	<i>Absoluto.</i>
	Histórico familiar escolar	<i>Meus avós e meus pais eram analfabetos, não sabiam ler e nem escrever.</i>
	Se considera analfabeto?	<i>Sim.</i>

Fonte: Organizado pelo pesquisador (2024).

Paulo (Entrevista, 2022) nasceu em 1964, ano em que o Regime Militar foi implantado no Brasil, tendo como primeiro presidente o General Castello Branco (1964–1967). Provavelmente, por ter residido com seus pais “não escolarizados” na zona rural do município de Pires do Rio, poucas informações chegavam até a família e, quando chegavam, pouco alteravam a forma de vida à qual estavam acostumados. O fato é que esse período foi marcado por diversas transformações em todo o território brasileiro, as quais, direta ou indiretamente, impactaram a vida da população.

Do ponto de vista ideológico, o período caracterizou-se por transformações nos costumes, nas condutas sociais e nas orientações curriculares, refletindo a consolidação de uma educação de caráter tecnocrático, fortemente direcionada às demandas do mercado de trabalho e acompanhada pela gradativa desvalorização do ensino como prática emancipatória. Nesse contexto, Cunha (2014, p. 356) observou que “não é adequado chamar de militares as políticas educacionais formuladas e implementadas durante a ditadura”, uma vez que, salvo exceções como a disciplina de Educação Moral e Cívica, os próprios militares não possuíam um projeto educacional estruturado. Evidencia-se, assim, que as reformas do período foram mais expressão de uma racionalidade técnica e de controle social do que de um plano pedagógico coerente.

Como primeiro colaborador a compartilhar aspectos de sua história de vida, Paulo declarou que sempre morou na roça e que apenas se mudou para a cidade em razão do adoecimento da esposa. Narrou que trabalhou desde a infância em serviços braçais, executando atividades diversas, como capinar, tratar do gado, arrumar cercas, tirar leite, plantar e colher, tarefas que não exigiam formação escolar.

Ao ser interpelado sobre questões relativas à escola e aos estudos, afirmou que não gostava da escola e que preferiu continuar trabalhando e ter seu próprio dinheiro. Paulo (Entrevista, 2022) declarou: “*Não tive influência de ninguém, nem do pai, mãe ou de outras pessoas*”. O narrador possui antecedentes de “analfabetismo” no núcleo familiar de ambos os lados, sendo essa característica comum entre seus familiares. Assim, declarou-se e aceitou-se como analfabeto, condição que, do ponto de vista dele, não fez falta em sua vida nem interfere em seu trabalho.

Um dos questionamentos dirigidos a Paulo (Entrevista, 2022) foi se sabia informar se seus pais e/ou irmãos frequentaram a escola. Sua narrativa mostrou-se carregada de informações e evidenciou que a escolarização não era considerada relevante em seu núcleo familiar. Sob a ótica do narrador, todos os membros da família deveriam apenas trabalhar na roça, desempenhando afazeres cotidianos que independiam de qualificação ou de conhecimentos obtidos na escola.

A narrativa explicitou a desvalorização da escola por parte do narrador e também evidenciou que outros não escolarizados de sua família compartilhavam essa percepção. Essa característica não pode ser compreendida apenas como rejeição ao conhecimento formal, mas como resultado de uma construção social e histórica vinculada à cultura familiar. Diante das dificuldades diárias impostas pela permanência na roça, a escola configurava-se como algo distante das necessidades concretas, uma vez que a sobrevivência e os arranjos familiares dependiam prioritariamente do trabalho cotidiano executado.

Considereei esse narrador como analfabeto “absoluto”. Sua narrativa reforçou a afirmação de que “o analfabetismo é, antes de tudo, o resultado de uma estrutura social injusta que marginaliza o homem” (Freire, 1983, p. 17). Paulo (Entrevista, 2022) não lê nem escreve; o que sabe e compreende refere-se à leitura de mundo, à capacidade de interpretar a realidade. Isso significa que tanto Paulo quanto os demais colaboradores da pesquisa compreendem acontecimentos, símbolos e experiências da vida cotidiana.

A ausência de incentivo familiar à escolarização, no caso de Paulo (Entrevista, 2022), pode ser compreendida a partir do conceito de *habitus* em Bourdieu (1998). As condições materiais e o valor atribuído ao trabalho moldaram disposições que priorizavam o ganho econômico imediato em detrimento do investimento escolar. Nesse contexto, a escola não se configurava como um bem simbólico reconhecido, mas como algo distante da realidade cotidiana.

Quando Paulo afirmou que “*está tudo bem*”, expressou uma conformidade derivada desse *habitus*, que naturaliza a ausência de escolarização e legitima o trabalho como via

legítima de pertencimento e sobrevivência. Desse modo, a indiferença em relação à escola reflete não uma escolha individual, mas a reprodução de disposições socialmente construídas.

As narrativas, ao incorporarem os acontecimentos vivenciados, revelaram a realidade subjacente às experiências dos sujeitos. Desse modo, conferem legitimidade e credibilidade ao vivido, uma vez que o narrado se constitui como representação simbólica e significativa dos eventos que conformaram a trajetória de cada narrador.

Narrar as próprias vivências a terceiros implica compartilhar particularidades e costumes familiares, o que não pode ser compreendido como uma atividade simples. O ato de narrar pode provocar desconforto, dor, vergonha ou sofrimento, pois, “[...] a narrativa não é apenas o produto de um ‘ato de contar’, ela tem também um poder de efetuação sobre o que narra” (Delory-Momberger, 2012, p. 82). Assim, o narrar não ocorre ao acaso, mas constitui uma forma de exteriorizar vivências situadas em determinados momentos da vida, por meio das quais cada narrador elabora e concebe suas interações com o mundo, com as pessoas e, sobretudo, com aquelas pertencentes ao seu núcleo familiar.

No Quadro 17, evidenciei as percepções de Antônio (Entrevista, 2022) em relação às categorias escola e escolarização. O ponto comum entre esse narrador e Paulo, ambos de Palmelo, foi a moradia na zona rural, o trabalho árduo e a presença do analfabetismo no núcleo familiar.

Quadro 17 – Antônio de Palmelo - “A escola fez e ainda faz falta”

Antônio	Questões	Excertos
	Qual é sua profissão?	<i>Lavrador</i>
	Por qual motivo não foi escolarizado?	<i>Morava na roça mais meus pais, nós ficamos muito tempo morando na roça. Não morava na cidade não, só na roça, direto eu, meu pai e minha mãe tudo na roça.</i>
	Você frequentou a escola em algum momento da vida?	<i>É eu estudei aqui um pouquinho numa época mais foi só um pouquinho não deu certo mas eu fiquei pouco tempo uns 03 ou 04 meses na aula e aí não aprendi e voltei pra roça e fui trabalhar entendeu? Não tive aquela infância de estudar por isso que eu não aprendi.</i>
	Não ter estudado fez falta em sua vida?	<i>Os estudos que faltam na minha vida, sem estudos nossa vida fica mais difícil.</i>
	Como se sente por não ter frequentado uma escola?	<i>Não sinto que os outros me tratam de forma diferente. Ninguém abusa de mim.</i>
	Sente dificuldades em exercer sua profissão por não ter frequentado a escola?	<i>Sinto dificuldades com banco e documentos.</i>
	Em algum momento da vida sentiu vontade de estudar?	<i>Já pejejei para ir à escola procurei a escola, mas nunca deu certo, fui lá conversei e até hoje não chamou. Minha mãe morreu eu era pequeno nem recordo. Meu pai nunca se importou em procurar escola para nós.</i>
	Tipo de analfabetismo	<i>Absoluto</i>

	Histórico familiar escolar.	<i>Sou analfabeto de pai e mãe é que o povo antigo, tipo meus avós eram também analfabetos.</i>
	Se considera analfabeto?	<i>Sim</i>

Fonte: Organizado pelo pesquisador (2024).

Antônio (Entrevista, 2022) nasceu em 1968 e, assim como os demais narradores colaboradores, vivenciou a infância durante o período da Ditadura Militar; contudo, em nenhum momento das entrevistas houve menção direta a esse contexto histórico. Antônio reconheceu-se como analfabeto, sendo oriundo de famílias que nunca frequentaram a escola. Em suas narrativas, evidenciou que, ao atingir a idade adulta, tentou ingressar em unidades escolares da zona urbana, porém todas as tentativas foram infrutíferas.

Ao tentar extrair algo sobre o que pensa sobre a escola, disse:

Já pejelei para ir à escola. Procurei a escola, mas nunca deu certo. Fui lá e conversei e até hoje não chamou. Minha mãe morreu eu era pequeno, nem recordo, mas meu pai nunca se importou em procurar escola para nós. Assino o nome tudo errado, sempre ficava nas roças trabalhando e não tinha tempo. O que assino foi quando o policial escreveu o meu nome e depois eu fui copiando (Antônio, Entrevista, 2022).

A narrativa de Antônio (Entrevista, 2022) demonstrou as múltiplas dimensões de exclusão educacional que marcaram a vida de sujeitos oriundos da zona rural, articulando fatores familiares, sociais e econômicos. A morte da mãe, ainda na infância, somada às decisões paternas relativas à escolarização dos filhos, revelou uma realidade na qual a educação não figurava como prioridade, sendo sobreposta pelas demandas do trabalho nas roças para a sobrevivência da família.

Tal contexto reflete o que Arroyo (2004) denominou de “historicamente excluídos”, isto é, sujeitos cujas trajetórias são moldadas pela ausência de políticas públicas efetivas que garantam o acesso e a permanência na escola. Ademais, ao relatar que aprendeu a assinar o próprio nome apenas por meio da cópia do que havia sido escrito por um policial, o narrador expressou uma forma de letramento precário, desvinculada dos processos formais de ensino, o que dialoga com as análises de Bourdieu (1996), já citadas neste texto, acerca da reprodução das desigualdades sociais e do acesso limitado ao capital cultural.

O que diferencia a narrativa de Paulo (Entrevista, 2022) da de Antônio (Entrevista, 2022) é a importância e o desejo que Antônio manifestou em frequentar esse ambiente letrado. Ao ser provocado sobre o conhecimento ou a existência de unidades escolares na roça quando era criança, afirmou:

Não, eu não lembro não. Acho que não existia porque eu nunca estudei, não tinha escola, eu não morava na rua para estudar. Foi toda vida morando na roça. Eu acho que na minha infância não tinha escola na roça, não nessa época só na rua mesmo (Antônio, Entrevista, 2022).

Ao revisitar suas memórias, Antônio (Entrevista, 2022) demonstrou como a ausência de instituições escolares na infância impactou sua trajetória educacional, uma vez que sequer teve a oportunidade de iniciar os estudos. Não se recordou da existência de escolas no período em que residia na zona rural, o que reforça a percepção de que a única Escola Rural do Engenho Grande não se localizava nas proximidades de sua residência. Ao afirmar “*eu não morava na rua*”, o narrador referiu-se ao fato de viver na zona rural, expressão comumente utilizada por moradores do campo para designar o espaço urbano.

A justificativa para não ter frequentado a escola esteve associada ao fato de ter vivido grande parte da vida trabalhando na roça, bem como, na concepção de Antônio (Entrevista, 2022), à inexistência ou ao desconhecimento de unidades escolares no meio rural, uma vez que as existentes se situavam na cidade. Percebi que o narrador manifesta um desejo latente de aprender a ler e escrever, embora não se sinta discriminado em relação aos demais pela ausência de escolarização formal.

Na produção dos dados, utilizei os mesmos questionamentos nas entrevistas e, ao ser interpelado sobre a escolarização de seus pais e/ou irmãos, Antônio relatou que o “*analfabetismo*” constitui uma condição familiar transmitida de geração em geração. Em suas palavras: “*Não, ninguém da minha família frequentou a escola, nem meu pai, nem minha mãe; acho que meus avós também não frequentaram a escola. E, na minha família, nós somos quatro irmãos: nenhum frequentou a escola, mas tem um que sabe ler e escrever mais ou menos*” (Antônio, Entrevista, 2022).

Observei, ainda, nas narrativas de Antônio (Entrevista, 2022), o reconhecimento das implicações que a ausência de estudos pode acarretar na vida das pessoas. Ao narrar sua trajetória, afirmou que aprendeu muitas coisas ao longo da vida, enquanto outras lhe faltaram, e expressou a convicção de que “*é os estudos que faltam na minha vida, sem estudos nossa vida fica mais difícil*”. Manifestou, assim, preocupação com a falta de escolarização e indicou que sua trajetória poderia ter sido menos árdua caso tivesse tido acesso à escola, compreendendo-a como uma referência capaz de alterar sua história de vida.

Detectei, por meio das narrativas, uma tristeza expressa na afirmação “*não tive aquela infância de estudar, por isso que eu não aprendi*” (Antônio, Entrevista, 2022). Essa fala carrega

questões relacionadas a uma infância não vivenciada em sua plenitude, pois, na trajetória desse sujeito, não faltou apenas a escolarização, mas também oportunidades de desenvolvimento integral. Com a ausência da mãe, falecida quando ele ainda era criança, somada à inércia do pai, que “*nunca se importou em procurar escola para nós*” (Antônio – Entrevista, 2022), o narrador, já na vida adulta, buscou meios para se alfabetizar; contudo, não obteve êxito naquele momento.

Antônio (Entrevista, 2022) mencionou o Mobral, cuja premissa era a alfabetização como direito e como fator de inclusão social, vinculada à ideia de “progresso” nacional.

O *habitus* consolidou-se na recorrência do analfabetismo entre gerações na trajetória familiar de Antônio (Entrevista, 2022), uma vez que pais e avós compartilhavam essa condição, perpetuada ao longo do tempo. A ausência de acesso à escolarização evidencia um processo histórico de exclusão social e educacional, marcado tanto pela escassez de oportunidades quanto pela valorização do trabalho em detrimento da instrução formal, o que contribuiu para a reprodução intergeracional da marginalização educacional.

Em Pires do Rio, conhecida como “Tetéia do Corumbá”, visitei Sebastião (Entrevista, 2023), nascido em 1964, no contexto histórico da implantação do Regime Cívico-Militar. O narrador é filho de pai ausente e foi criado até os oito anos pela genitora; posteriormente, passou a residir com o padrinho na zona rural, figura masculina que se tornou referência em sua vida.

No dia da produção dos dados, Sebastião (Entrevista, 2023) encontrava-se em seu local de trabalho, realizando a capina, uma das tarefas corriqueiras de quem vive e obtém o sustento na zona rural. O contato e a conversa ocorreram nesse mesmo espaço, à sombra de uma árvore no pasto.

O Quadro 18 apresenta o relato de Sebastião, morador do município de Pires do Rio, cuja trajetória de vida é marcada pela ausência de oportunidades educacionais. Seu depoimento evidencia condições socioeconômicas adversas que o impediram de frequentar a escola na infância, revelando o impacto do trabalho precoce e das limitações estruturais do meio rural sobre o processo de escolarização.

Quadro 18 – Sebastião de Pires do Rio - “Faltaram oportunidades”

Sebastião	Questões	Excertos
	Qual é sua profissão?	<i>Lavrador, trabalhador braçal</i>
	Por qual motivo não foi escolarizado?	<i>Falta de oportunidade e por ter morado na casa dos outros não tive chance. Morava na roça e não tinha escola.</i>
	Você frequentou a escola em algum momento da vida?	<i>Fui no MOBREAL mais ou menos um mês. Apreendi a assinar o nome mais ou menos depois que meu irmão me chamou de burro.</i>
	Não ter estudado fez falta em sua vida?	<i>Somente quando eu era criança, hoje já não tem importância.</i>
	Como se sente por não ter frequentado uma escola?	<i>Triste.</i>
	Sente dificuldades em exercer sua profissão por não ter frequentado a escola?	<i>Não. É que eu considero mais difícil e quando eu passo uma medida de madeira para alguém e corre o risco de ficar errado. Quando eu vejo que a pessoa não entendeu, eu mesmo faço.</i>
	Em algum momento da vida sentiu vontade de estudar?	<i>Sim, só quando era criança depois perdi o interesse, trabalhava muito desde cedo.</i>
	Tipo de analfabetismo	<i>Absoluto.</i>
	Histórico familiar escolar.	<i>Minha mãe é analfabeta de tudo, meu pai era ausente, meus avós eram analfabetos, quase todos eram analfabetos, meus irmãos e tios. Minha mãe assina com o dedo.</i>
	Se considera analfabeto?	<i>Sim.</i>

Fonte: Organizado pelo pesquisador (2024).

Percebi que, em diversos momentos da narrativa, ele abaixava a cabeça e respirava fundo, possivelmente na tentativa de encontrar as “palavras certas” para dar continuidade, ainda que de forma breve, aos acontecimentos que marcaram sua vida e que eram pouco acionados.

Para Halbwachs (2006, p. 39), “não basta reconstituir pedaço por pedaço a imagem de um acontecimento passado para obter uma lembrança. É preciso que esta reconstituição funcione a partir de dados ou de noções comuns que estejam em nosso espírito e também no dos outros”. O autor evidencia que a lembrança não se configura como uma simples soma de fragmentos individuais de experiências, mas como uma construção coletiva, compartilhada socialmente.

Nesse sentido, a memória ultrapassa o caráter estritamente pessoal e ancora-se em esquemas culturais, linguísticos e simbólicos que oferecem ao sujeito meios para organizar os fatos do passado de modo compreensível. Ao recordar, o indivíduo articula elementos individuais e coletivos, de modo que a memória se constitui como um processo dinâmico de construção e reconstrução, no qual o vivido adquire sentido.

Constato, portanto, que não se tratava propriamente de encontrar a “palavra certa”, uma vez que todas o são, mas do efeito da provocação realizada pela entrevista, que levou o narrador

a acionar rapidamente reflexões sobre acontecimentos de sua trajetória, muitos deles esquecidos ou silenciados ao longo do tempo.

Sebastião (Entrevista, 2023) nasceu, foi criado e permaneceu no meio rural, onde executa diversas atividades ligadas ao trabalho no campo. Em sua narrativa, lamenta a ausência de oportunidades decorrente do fato de não ter frequentado a escola. Ao ser indagado sobre sua família e sobre os motivos que o impediram de se escolarizar, revelou enfaticamente:

Minha mãe não sabia escrever e eu, com 8 anos de idade, saí de casa e fui criado pelo meu padrinho. Eu passei muitas dificuldades na vida. Passei muita fome, muito sofrimento e fui tomando rumo na vida. Cheguei, graças a Deus, aonde eu criei minha família com honestidade e me sinto realizado. [...] A vida inteira eu sempre trabalhei no serviço da roça, com enxada e foice, mexia com gado e nunca tive uma infância assim, de ter chance de ir na escola, não. Eu fui criado assim (Sebastião, Entrevista, 2023).

A narrativa de Sebastião (Entrevista, 2023) apontou um percurso de vida marcado por rupturas, dificuldades e pela ausência de acesso à escolarização formal, ao relatar a saída precoce de casa, o trabalho infantil e as privações materiais. Contudo, ao expressar que construiu sua família “com honestidade” e que se sente realizado, demonstrou um processo de ressignificação das experiências vividas.

Nesse viés, em consonância com Josso (2010), a narrativa revelou o “sujeito em transformação”, aquele que elabora sentidos para sua trajetória e constrói saberes a partir da própria existência, para além dos espaços institucionais de ensino. Assim, mesmo diante das adversidades, a experiência de vida constituiu-se como espaço formativo, possibilitando aprendizagens e a construção de uma identidade marcada pelo trabalho, dignidade e superação.

A vida rural e o trabalho imposto desde a infância impediram-no de vivenciar plenamente a infância e de estudar. Sebastião (Entrevista, 2023) reproduz a trajetória de seus antepassados, também analfabetos e privados da oportunidade de escolarização. Reconhece que os estudos fizeram falta na infância; atualmente, afirma não se importar, em razão da crença de “estar velho”.

Ao se reconhecer como analfabeto, demonstrou tristeza ao ser abordado sobre o tema e relatou ter tentado frequentar o MOBRAL, extinto no governo Sarney em 6 de fevereiro de 1985, pelo Decreto nº 92.374 (Brasil, 1985).

A escola não se constituiu como realidade na formação de Sebastião (Entrevista, 2023) nem na de seus familiares, de modo que os conhecimentos adquiridos decorreram de aprendizagens fora do espaço escolar, na chamada “escola da vida”, em que seus “professores”

eram, em geral, pessoas igualmente não escolarizadas. Para ele, a oportunidade de frequentar a escola chegou de forma tardia, quando já era adulto, vivia na roça e executava trabalhos braçais variados. Ao tomar conhecimento da existência de uma escola que talvez pudesse frequentar, essa possibilidade já não se ajustava à sua rotina, em razão do labor excessivo, da falta de tempo e do cansaço.

A trajetória de Sebastião (Entrevista, 2023) aproxima-se da dos demais colaboradores, cujos núcleos familiares eram compostos por “analfabetos”. Essa condição foi transmitida entre gerações, reforçando uma cultura familiar na qual a escola se mostrava distante e, muitas vezes, inalcançável.

Ainda no contexto geográfico da cidade de Pires do Rio, entrevistei a colaboradora Geralda (Entrevista, 2023), nascida em 1957, que estaria apta a ingressar em uma unidade escolar em 1964, ano de início do período da ditadura militar no país (1964–1985), marcado por intensas efervescências políticas e sociais. No entanto, não foi matriculada em uma escola nesse período nem em outros anos de sua infância.

No Quadro 19, busquei compreender e interpretar questões inerentes à escola e à escolarização, presentes ou ausentes na trajetória de vida de Geralda (Entrevista, 2023).

Quadro 19 – Geralda de Pires do Rio - “Não sei ler ou escrever”

	Questões	Excertos
Geralda	Qual é sua profissão?	<i>Varredeira de rua (Gari).</i>
	Por qual motivo não foi escolarizada?	<i>Morava na roça e tive que ajudar meus pais na roça.</i>
	Você frequentou a escola em algum momento da vida?	<i>Fui algum tempo, talvez um ano na roça.</i>
	Não ter estudado fez falta em sua vida?	<i>Sim.</i>
	Como se sente por não ter frequentado uma escola?	<i>Triste e diminuída.</i>
	Sente dificuldades em exercer sua profissão por não ter frequentado a escola?	<i>No meu serviço não, mas eu não sei ir no Banco receber.</i>
	Em algum momento da vida sentiu vontade de estudar?	<i>Sempre tive vontade.</i>
	Tipo de analfabetismo	<i>Absoluto.</i>
	Histórico familiar escolar.	<i>Meus pais e avós nunca foram na escola eram analfabetos, não sabiam nada de escola.</i>
	Se considera analfabeta?	<i>Sim.</i>

Fonte: Organizado pelo pesquisador (2024).

Ao refletir sobre a condição de sujeito histórico, compreendi que cada indivíduo é agente de transformações que afetam a si e aos outros e, desse modo, deixam marcas nas histórias. Como afirma Josso (2010, p. 49), esse movimento configura-se como um “caminhar para si” e envolve um processo reflexivo no qual o sujeito elabora, a partir das experiências vividas, uma

compreensão sobre si mesmo e sobre o mundo. Na concepção da autora, tal percurso expressa a consciência de que a vida é atravessada por múltiplos acontecimentos e que os caminhos percorridos, assim como as vivências, sejam elas positivas ou negativas, contribuem para o processo contínuo de caminhar e de formar-se.

É por meio desse processo transformador de “caminhar” que a colaboradora narrou que sua família era numerosa, composta por 18 (dezoito) irmãos. De origem mineira, Geralda (Entrevista, 2023) chegou a terras goianas ainda criança e, juntamente com os demais membros da família, passou a residir na zona rural, onde todos realizavam trabalhos braçais, por serem essas as atividades que dominavam.

Geralda (Entrevista, 2023), assim como seus avós e pais, reconhece-se como analfabeta. Seus avós e genitores nunca tiveram contato com a escola ou com qualquer outra forma de educação formal, percebida como algo distante e inalcançável. Observei, em sua narrativa, a preocupação em justificar que essa condição não constituiu impedimento para que todos se tornassem pessoas honestas e trabalhadoras.

Meus pais e avós nunca foram à escola, eles eram todos analfabetos, não sabiam nada de escola. Eu também sou analfabeta. Meus irmãos sabem ler um pouco. Todos os meus parentes, avós e pais, são pessoas honestas e trabalhadoras. Eu fui à escola por um ano e tive que sair para ajudar meu pai na roça. Eu sou analfabeta, mas, graças a Deus, sou honesta e trabalhadeira. A escola fez muita falta na minha vida, mas não culpo meus pais (Geralda, Entrevista, 2023).

Nos alinhavos contidos na narrativa de Geralda (Entrevista, 2023), informou ter frequentado a escola já na vida adulta, embora não saiba precisar o período ou o ano. Relatou que as dificuldades impostas pela vida em uma família numerosa fizeram com que ela e os demais irmãos não frequentassem a escola. Ao fornecer essas pistas, reconheceu a falta que os estudos fizeram em sua trajetória e afirmou sentir dificuldades diante das exigências do mundo “moderno”, necessitando, assim, do auxílio dos filhos.

Em Larrosa (2002, p. 20), “a experiência não é o que se vive, mas o que nos acontece e nos transforma”, o que explicita que a ausência de acesso à escola produz impactos afetivos e existenciais capazes de moldar valores e escolhas, como o trabalho e a honestidade. Josso (2004) complementa ao considerar o sujeito como “vivente e conhecente”, que se constrói continuamente a partir das experiências e das reflexões sobre elas. Assim, a trajetória de Geralda revela que, mesmo sem escolarização formal, a vida cotidiana, marcada pelo trabalho e pelas relações familiares, constituiu aprendizagens significativas que contribuíram para a formação de sua identidade.

A narradora, tendo vivenciado a condição de analfabeta em uma sociedade letrada, não imputou responsabilidade a seus genitores e reconheceu que essa condição, à época, era considerada “*algo normal*” em muitas famílias. Contudo, narrou que: “*A gente que não sabe ler e escrever é a mesma coisa que ser cega, fica sem saber onde ir. Às vezes as pessoas xingam a gente por escrito e a gente não sabe*” (Geralda, Entrevista, 2023).

Percebi, na narrativa de Geralda (Entrevista, 2023), a presença da vulnerabilidade e da exclusão do acesso ao letramento, ao comparar sua condição à cegueira diante de um mundo organizado pela escrita. Essa experiência, conforme Passeggi (2010), evidencia que o sujeito é simultaneamente agente e paciente das interações sociais, pois, embora atue e resista em seu cotidiano, sofre os efeitos das desigualdades históricas e da violência simbólica.

Em diálogo com Larrosa (2002), a experiência constitui-se naquilo que efetivamente nos acontece e, ao marcar a trajetória do sujeito, desencadeia processos de transformação que redefinem as maneiras de pensar, sentir e agir no mundo. Nesse caso, o analfabetismo apresentou-se como uma experiência dolorosa, que marcou a identidade, limitou a autonomia e revelou a urgência de políticas públicas capazes de garantir o direito efetivo à educação.

Até este ponto, as narrativas de Paulo e Antônio (Entrevistas, 2022) e de Sebastião e Geralda (Entrevistas, 2023), sujeitos colaboradores oriundos dos municípios de Palmelo e Pires do Rio, revelam que a ausência de escolarização constituiu elemento determinante em suas trajetórias de vida. Tal condição resultou de um conjunto de fatores interdependentes, entre os quais se destacam o legado familiar marcado pelo analfabetismo, as condições geográficas associadas à residência na zona rural, a precariedade econômica, a distância ou inexistência de instituições escolares, bem como a inserção precoce no trabalho e a consequente negação da infância. Esses elementos, articulados a contextos sociais e históricos específicos, configuraram um processo contínuo de exclusão educacional, perpetuado entre gerações.

Nos Quadros 20 e 21, apresentei fragmentos extraídos das narrativas de Manoel e Teresa (Entrevistas, 2023), ambos oriundos do espaço geográfico do município de Santa Cruz de Goiás. Iniciei essa análise pelas narrativas de Manoel, nascido em 1974, período em que vigorava a reforma educacional do governo militar, regida pela Lei nº 5.692/71 (Brasil, 1971), a qual introduziu mudanças significativas, entre elas a obrigatoriedade do ensino primário dos 7 aos 14 anos, atribuindo aos pais a responsabilidade pela matrícula dos filhos em instituições escolares.

Quadro 20 – Manoel de Santa Cruz de Goiás - “Foi decisão minha, não quis estudar”

Manoel	Questões	Excertos
	Qual é sua profissão?	<i>Gari.</i>
	Por qual motivo não foi escolarizado?	<i>Foi decisão minha, não quis estudar, trabalhava desde cedo na zona rural em uma olaria.</i>
	Você frequentou a escola em algum momento da vida?	<i>Fui na 1ª série aí eu comecei a trabalhar muito cedo e perdi a vontade e quando comecei a ter um dinheirinho a cabeça mudou.</i>
	Não ter estudado fez falta em sua vida?	<i>Fez muita falta.</i>
	Como se sente por não ter frequentado uma escola?	<i>Não me sinto diminuído, mas fico preocupado com os documentos.</i>
	Sente dificuldades em exercer sua profissão por não ter frequentado a escola?	<i>Na minha profissão as atividades são fáceis de serem executadas, não precisa de muito esforço.</i>
	Em algum momento da vida sentiu vontade de estudar?	<i>Até hoje eu tenho vontade de voltar para melhorar de vida.</i>
	Tipo de analfabetismo	<i>Absoluto.</i>
	Histórico familiar escolar.	<i>Meus avós e meus pais eram alfabetizados.</i>
	Se considera analfabeto?	<i>Sim.</i>

Fonte: Organizado pelo pesquisador (2024).

Na narrativa de Manoel (Entrevista, 2023), extrai-se que seus pais desejavam que ele frequentasse a escola; no entanto, não ficou claro por quanto tempo permaneceu matriculado. “*Eu culpo é a gente mesmo, o pai da gente fez a gente estudar, mas a gente não estudou porque não quis, era tudo muito difícil. Mas eu não culpo muito eles não, a culpa é minha mesmo que nunca quis estudar, não tive cabeça e não estudei o bastante*” (Manoel, Entrevista, 2023).

Ao narrar, assumiu, por conta própria, a decisão de não querer estudar, posicionamento incomum e desafiador. À época em que residia com os pais, tal decisão pode ter sido recebida com estranhamento, sobretudo por ser neto e filho de sujeitos alfabetizados. Em suas narrativas, contudo, não ficou explícito se a alfabetização de seus antecessores se restringia à habilidade de assinar o próprio nome.

Outra característica que merece atenção é o fato de os genitores manifestarem o desejo de que o filho estudasse. Ainda assim, do ponto de vista do pesquisador, é possível inferir que houve pouca insistência por parte dos pais. Ademais, Manoel (Entrevista, 2023), entre os colaboradores, foi o único que nunca residiu na zona rural, o que implica considerar que, no ambiente urbano em que viveu, havia escolas próximas, sobretudo porque o município de Santa Cruz de Goiás é de pequeno porte, o que facilita o deslocamento a pé até as unidades escolares.

Apesar de ter sido matriculado e frequentado a escola por curto período, o núcleo familiar não apoiou sua desistência, mas tampouco exerceu a autoridade parental para evitá-la. Manoel (Entrevista, 2023) reconheceu que a ausência de estudos fez falta em sua vida e limitou

o acesso a melhores oportunidades de trabalho. Reconheceu-se como analfabeto e relatou dificuldades no uso de tecnologias.

Embora os pais de Manoel (Entrevista, 2023) tenham passado por processos de alfabetização, ele não os vivenciou e permaneceu, até o momento da entrevista, excluído desse percurso. Tal situação evidencia que a transmissão do capital cultural (Bourdieu, 1998) não ocorre de forma automática, sendo fundamental a conjugação entre condições objetivas e a disposição subjetiva para que o processo educativo se efetive.

Por intermédio das narrativas, foi possível compreender parte das aflições, dos dilemas e das complexidades da vida. Ao acessar as memórias, os sujeitos tornam-se capazes de produzir outras narrativas, na tentativa de esclarecer e refletir sobre si mesmos. Trata-se de um processo de conscientização que envolve, de modo articulado, narradores e pesquisador.

Josso (2010) visualizou esse processo também de forma associativa:

No decurso do tempo necessário à audição das narrativas tomam consciência de que a rememoração é um processo associativo que se refina e se enriquece com as outras narrativas e com as questões suscitadas por cada narrativa, tanto da parte dos pesquisadores como dos participantes (Josso, 2010, p. 68).

A reflexão de Josso (2010) revelou que a rememoração não se configura como um simples ato de recuperação de fatos, mas como um processo de construção de sentidos, enriquecido pela escuta, pela interação e pelas questões emergentes no espaço narrativo. Nessa dimensão, tanto pesquisador quanto pesquisado são afetados, uma vez que a provocação do pesquisador mobiliza o narrador a acionar memórias, inclusive de acontecimentos quase esquecidos.

As vozes presentes nas narrativas possibilitaram enxergar, inicialmente, não os adultos que narraram, mas as crianças em fase de alfabetização, como um desenho congelado no tempo, no qual a escola não se constituiu como espaço de pertencimento. Debrucei-me sobre as narrativas desses sujeitos adultos não escolarizados, que compartilham uma trajetória marcada pela ausência de escolarização, a qual, por motivos ora particulares, ora convergentes, lhes foi negada. Ao empregar o termo negação, refiro-me a um processo alheio à vontade dos sujeitos, inscrito em um desenho congelado por décadas, traçado não por eles, mas pelas histórias familiares.

Enxerguei essas crianças como parte de um desenho “sem cores”, representação simbólica de existências marcadas pela ausência de escolarização e pelas restrições impostas pelo meio rural. Inseridas em um novo “desenho”, que se soma às histórias já delineadas pela

exclusão, essas crianças viviam, à época, sob condições que limitavam suas escolhas. A responsabilidade pela matrícula e pela frequência escolar recaía sobre os pais; contudo, as dificuldades de deslocamento, a carência de recursos e a distância das escolas tornavam mais viável a permanência no espaço doméstico e nas atividades da roça do que a busca pela instrução formal. Assim, a não escolarização configurava-se não como opção individual, mas como resultado das condições materiais e culturais que circunscreviam a vida familiar.

No Quadro 21, referente a Teresa (Entrevista, 2023), moradora de Santa Cruz de Goiás, assim como a Manoel (Entrevista, 2023), apresentei um exemplo desse desenho “sem cor”.

Quadro 21 – Teresa de Santa Cruz de Goiás - “As escolas foram fechadas”

Teresa	Questões	Excertos
	Qual é sua profissão?	<i>Serviços gerais.</i>
	Por qual motivo não foi escolarizada?	<i>Na zona rural as escolas foram fechadas e eram muito longe e sem transporte eu e meus irmãos deixamos de frequentar a escola por esses motivos.</i>
	Você frequentou a escola em algum momento da vida?	<i>Sim, uns 2 anos.</i>
	Não ter estudado fez falta em sua vida?	<i>Somente quando era criança, hoje já não tem tanta importância.</i>
	Como se sente por não ter frequentado uma escola?	<i>Diminuída, e enganada, mas eu sei do meu valor e não dou importância.</i>
	Sente dificuldades em exercer sua profissão por não ter frequentado a escola?	<i>Não porque a lida dos serviços gerais não exige muito só habilidade mesmo naquilo que eu faço.</i>
	Em algum momento da vida sentiu vontade de estudar?	<i>Sim, mas eu não posso estudar porque tenho que dar sustento para meus filhos. Se eles formarem eu sinto formada com eles.</i>
	Tipo de analfabetismo	<i>Analfabetismo funcional.</i>
	Histórico familiar escolar.	<i>Meus avós maternos e paternos eram analfabetos e meus pais também.</i>
	Se considera analfabeta?	<i>Não. Eu sou meia analfabeta.</i>

Fonte: Organizado pelo pesquisador (2024).

Teresa (Entrevista, 2023) nasceu em 1962, ano em que houve a elaboração do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), posteriormente instituído em 2001 (Brasil, 2001). Esse documento foi concebido em observância à Constituição Federal de 1946 (Brasil, 1946), em consonância com a LDB (Brasil, 1961). O Plano contou com a participação de Anísio Teixeira (1900–1971), que defendia uma educação democrática, concebida como direito de todos, e não como privilégio restrito a determinados segmentos da sociedade.

Esses acontecimentos foram relevantes para o sistema educacional em todo o país e, ainda que os pais dos colaboradores não tivessem conhecimento direto da existência de tais dispositivos legais, seus desdobramentos certamente impactaram a organização e as diretrizes da educação nacional.

Teresa (Entrevista, 2023), assim como os demais colaboradores, é uma mulher batalhadora, mãe e servidora pública municipal. Possui origem familiar, por ambos os lados, vinculada a residentes da zona rural, analfabetos, que jamais frequentaram a escola. Viveu a maior parte de sua vida na roça, onde, desde cedo, trabalhou juntamente com os demais membros da família. Em sua narrativa, indicou que as escolas rurais existentes foram sendo fechadas, restando apenas as unidades da zona urbana, localizadas a longas distâncias e sem oferta de transporte escolar pelo poder público, fator que influenciou e dificultou o acesso e a permanência dela e de seus irmãos na escola:

Eu não dei continuidade porque a gente morava na zona rural, não tinha, igual hoje, transporte. Não tinha como ir para a cidade e meus pais não tinham condições. Acabaram as escolas da zona rural. A gente sempre morou na zona rural e não teve como eu dar sequência nos estudos (Teresa, Entrevista, 2023).

A narrativa de Teresa (Entrevista, 2023) demonstrou as desigualdades estruturais que marcaram a educação no meio rural brasileiro. A narradora mencionou o fechamento das escolas na zona rural e evidenciou que as limitações econômicas de sua família inviabilizaram a continuidade dos estudos. Essa realidade demonstra como fatores sociais, geográficos e institucionais se entrelaçam para reforçar a exclusão educacional, revelando que o direito à educação, embora garantido legalmente, não se efetivava de forma equitativa para as populações rurais, perpetuando ciclos de vulnerabilidade e restrição de oportunidades.

Ao mencionar o “transporte escolar”, percebi que Teresa (Entrevista, 2023) estabeleceu uma comparação entre as condições vivenciadas em sua infância e as facilidades existentes na atualidade, evidenciando as dificuldades enfrentadas no período em que era criança.

As narrativas desses sujeitos possibilitaram vislumbrar as múltiplas dimensões envolvidas na compreensão das infâncias marcadas pela ausência de escolarização, sem a efetiva frequência às unidades escolares e sem a permanência no processo educativo, condição que se estendeu à vida adulta.

Reportei-me às décadas de 1950, 1960 e 1970 (Gráfico 1), período em que a população de Goiás era majoritariamente rural. Nesse contexto, os colaboradores, residentes nessas áreas, enfrentavam maiores dificuldades para frequentar unidades escolares, em razão das limitações de acesso e da escassez de instituições de ensino.

Em comparação aos demais colaboradores, Teresa (Entrevista, 2023) apresentou características compatíveis com o chamado “analfabetismo funcional”. Consegue decodificar sinais gráficos de forma rudimentar; entretanto, apresenta dificuldades de abstração, leitura

interpretativa e análise crítica da realidade, o que, segundo Freire (1983), prejudica a formação de sujeitos conscientes.

Raimundo (Entrevista, 2023), morador da cidade de Urutaí, trouxe em suas narrativas informações de que seus familiares, tanto os avós maternos quanto os paternos, eram analfabetos e nunca se preocuparam com questões relacionadas à escola. Consequentemente, essa ausência de valorização da escolarização permaneceu com seus pais e repercutiu diretamente em sua trajetória.

Em seu relato, Raimundo (Entrevista, 2023) afirmou que consegue ler e realizar pequenas contas. Essa habilidade foi adquirida há poucos anos, após sua mudança para a cidade, o que não o impediu de se reconhecer como analfabeto. Em termos conceituais, trata-se de um caso de analfabetismo funcional, uma vez que o narrador realiza algumas leituras e escritas com dificuldades e limitações, sobretudo no que se refere à interpretação, embora tais competências sejam suficientes para atender às demandas de sua vida cotidiana.

O contato com a escola ocorreu de forma breve, em razão da distância e das dificuldades de acesso, somadas a outros fatores, como a falta de recursos financeiros e a inexistência de transporte escolar. A partir das informações extraídas das narrativas de Raimundo (Entrevista, 2023), apresentadas no Quadro 10, foi possível identificar aspectos relevantes de sua trajetória, marcada pela repetição dos caminhos percorridos por pais e avós, permanecendo sem escolarização formal e buscando outras formas de ajustamento social em uma sociedade na qual a escolarização constitui regra socialmente instituída e exigida.

No Quadro 22, apresentei parte da narrativa de Raimundo, morador de Urutaí, na qual expôs as dificuldades de acesso à escola vivenciadas por crianças do meio rural, especialmente em função da distância entre a residência e a instituição de ensino.

Quadro 22 – Raimundo de Urutaí - “A escola era muito longe”

	Questões	Excertos
Raimundo	Qual é sua profissão?	<i>Lavrador e trabalhador braçal.</i>
	Por qual motivo não foi escolarizado?	<i>A gente parou por falta de condições financeiras, minha família morava na roça e escola era muito longe e tinha que andar muito, uns 06 (seis) quilômetros a pé.</i>
	Você frequentou a escola em algum momento da vida?	<i>Fiz o pré na roça.</i>
	Não ter estudado fez falta em sua vida?	<i>A falta de estudos faz muita falta.</i>
	Como se sente por não ter frequentado uma escola?	<i>Morava na roça e todos eram iguais e tinham as mesmas dificuldades.</i>
	Sente dificuldades em exercer sua profissão por não ter frequentado a escola?	<i>Na época, não fazia diferença, pois os trabalhos que eu fazia qualquer um fazia.</i>

	Em algum momento da vida sentiu vontade de estudar?	<i>Sim.</i>
	Tipo de analfabetismo	<i>Analfabetismo funcional.</i>
	Histórico familiar escolar.	<i>Tanto meus avós paternos, maternos e os meus pais, eram analfabetos, moravam na roça, que não exigia leitura.</i>
	Se considera analfabeto?	<i>Sim, mas hoje consigo ler e escrever com dificuldades.</i>

Fonte: Organizado pelo pesquisador (2024).

A condição de Raimundo (Entrevista, 2023) de não ter sido escolarizado não o fez sentir-se diminuído ou excluído em relação aos outros, pois todos os membros de seu núcleo familiar, social e contemporâneo apresentavam dificuldades semelhantes. Reconheceu a importância dos estudos e, como pai de dois filhos, afirmou sempre tê-los incentivado a estudar, com o objetivo de que tivessem uma vida mais confortável, distinta da sua, marcada pelo sofrimento na roça, pelas dificuldades próprias desse espaço e, sobretudo, pelo trabalho pesado.

A análise das narrativas, com ênfase na categoria “escola”, evidenciou que, mesmo na aparente simplicidade dos alinhavos narrativos, manifestou-se uma riqueza expressiva de informações acerca das experiências educativas desses sujeitos. Tais testemunhos revelam processos de socialização e aprendizagem não escolarizados, atravessados por dificuldades estruturais e privações, características recorrentes em contextos rurais historicamente desfavorecidos.

Sendo a última narradora dessa categoria, Francisca (Entrevista, 2023) destacou que vivia na roça em meio à pobreza e a intensas dificuldades financeiras. Relatou problemas recorrentes de saúde, inclusive nos olhos, que, somados a outros fatores, como a distância das unidades escolares e o excesso de trabalho, impediram-na de prosseguir com os estudos. Do ponto de vista da colaboradora, “*as escolas daquela época eram ruins e não prestavam*” (Francisca, Entrevista, 2023).

Ao narrar que as escolas “*não prestavam*”, interpretei essa afirmação a partir de sua perspectiva, compreendendo que não se tratava de uma simples recusa ao saber, mas de uma crítica às condições precárias dessas instituições, possivelmente marcadas pelo imprevisto estrutural, pela escassez de recursos, pela distância e pelas dificuldades de acesso. Nesse sentido, sua avaliação revelou a percepção de que a escola não cumpria plenamente sua função social, reduzindo-se, muitas vezes, a um espaço pouco atrativo e destituído de significado formativo.

No Quadro 23, elenquei outras informações extraídas das narrativas de Francisca (Entrevista, 2023).

Quadro 23 – Francisca de Urutaí - “Por motivo de pobreza”

Francisca	Questões	Excertos
	Qual é sua profissão?	<i>Doméstica.</i>
	Por qual motivo não foi escolarizada?	<i>Por motivo de pobreza, meu pai não tinha condições. Morava na roça e precisava trabalhar para ajudar meus pais nos serviços de casa e da roça.</i>
	Você frequentou a escola em algum momento da vida?	<i>Sim, frequentei pouco tempo, morava na roça e trabalhava muito para comer.</i>
	Não ter estudado fez falta em sua vida?	<i>Sim, muita falta.</i>
	Como se sente por não ter frequentado uma escola?	<i>Excluída, boba, parece que não sei fazer nada, eu não sei viajar sozinha.</i>
	Sente dificuldades em exercer sua profissão por não ter frequentado a escola?	<i>Sim, é muito difícil executar determinadas tarefas. A falta de estudos tirou outras oportunidades melhores de trabalho.</i>
	Em algum momento da vida sentiu vontade de estudar?	<i>Sim, eu não voltei a estudar depois de velha porque tenho problemas de vista.</i>
	Tipo de analfabetismo	<i>Absoluto</i>
	Histórico familiar escolar.	<i>Meus avós eram analfabetos, a mãe sabia assinar o nome, meu pai era analfabeto e não sabia escrever o nome.</i>
	Se considera analfabeta?	<i>Sim.</i>

Fonte: Organizado pelo pesquisador (2024).

Francisca (Entrevista, 2023) narrou que o principal motivo de não ter sido escolarizada foi a “pobreza” de todo seu núcleo familiar. Também por morar na roça por muitos anos, sendo que tudo o que a família conseguia angariar para o sustento da casa era tirado com o trabalho pesado da roça:

Por motivo de pobreza, todos nós éramos muito pobres. Morava mais era nas roças e, por causa de problemas nas vistas, eu fiquei ruim muito e quase cega de um olho. Meu pai não tinha condições de tratar de mim, não teve condição de tratar de mim, porque era pobre, coitado, trabalhava para comer, e eu não tive tratamento. Sarei assim, por si mesmo, mas fiquei cega e não dei conta mais de estudar. Fui à escola e aprendi muito mal ainda, porque naquela época a escola era muito mal, as escolas não tinham ensinamentos que prestavam (Francisca, Entrevista, 2023).

A narrativa evidenciou a pobreza e a precariedade dos serviços ofertados, à época, na zona rural. Ainda que a narradora não dispusesse de elementos para avaliar com profundidade tais condições, elas impactaram diretamente sua trajetória de vida e restringiram o acesso ao direito fundamental à educação. Ao afirmar que as escolas “*não tinham ensinamentos que prestavam*” (Francisca, Entrevista, 2023), não ficou explicitado o sentido exato dessa avaliação; é possível inferir que tal percepção decorra do fato de a instituição escolar não ter se constituído, para ela, como algo concreto e alcançável, instaurando-se um processo de negação.

A narrativa de Francisca (Entrevista, 2023) constituiu um testemunho significativo, ao evidenciar aspectos centrais das reflexões de Saviani (2008) acerca das políticas educacionais

brasileiras. Em particular, reforçou a análise sobre a educação no meio rural ao longo do século XX, marcada pela negligência do Estado e pela insuficiência de infraestrutura adequada para os habitantes dessas regiões.

Francisca (Entrevista, 2023) afirmou que seus antepassados, avós e pais, nunca se preocuparam com a questão da escola. A vida que levavam estava centrada no trabalho para garantir o sustento e criar os filhos, tarefa realizada com grande dificuldade, sobretudo por terem residido a maior parte de suas vidas na roça. Manifestou que, por não ser escolarizada, “*se sente boba*”, excluída, e reconheceu que a ausência de estudos lhe subtraiu outras oportunidades ao longo da vida.

Os narradores selecionados para esta pesquisa são sujeitos cujas histórias de vida foram marcadas por pobreza, sofrimento, afetações e lutas cotidianas, vividas em meio a inúmeras privações. Em todas as narrativas, foi possível identificar fatores comuns que culminaram na não participação no processo de escolarização. Cada qual, em seu núcleo familiar, experienciou os dramas de um período histórico no qual as crianças trabalhavam arduamente, assumindo responsabilidades próprias da vida adulta, a fim de auxiliar os pais nas mais diversas atividades.

As vozes dos narradores não escolarizados foram inseridas no corpo desta tese e permaneceram, de modo intencional, interligadas à escrita e à interpretação do pesquisador, que reconheceu, nos ditos e nos silêncios, a potência e o valor de cada ser humano em constante transformação. Ao assumir essa postura, busquei romper com a lógica de silenciamento e de hierarquização dos saberes, reconhecendo a legitimidade das experiências de vida como fontes de conhecimento. Ao entrelaçar narrativas e análise, conferi visibilidade aos sujeitos e reafirmei sua potência formativa e humana, destacando o caráter dinâmico das transformações que constituem cada indivíduo ao longo de sua trajetória.

Percebi, nas narrativas, elementos recorrentes entre os colaboradores: são filhos e netos de analfabetos, residiram grande parte da vida na zona rural, tiveram genitores envolvidos em trabalho braçal, vivenciaram a pobreza, reconhecem-se como analfabetos, iniciaram o trabalho ainda na infância, enfrentaram uma infância marcada por dificuldades, permaneceram fora do processo de escolarização e encontraram obstáculos para acessar a escola, seja pela distância, seja pela inexistência de unidades próximas aos locais onde residiam.

De uma forma ou de outra, todos foram afetados pelas decisões – ou pela ausência delas – tomadas por adultos igualmente não escolarizados, que, diante da vida que conheciam e levavam, provavelmente não percebiam a centralidade da educação formal. O que se evidencia é que todos construíram suas identidades fora dos espaços escolares, em meio a sofrimentos, privações e trabalho intenso. Os aprendizados oriundos da chamada “*escola da vida*” lhes

permitiram garantir a própria subsistência e encontrar outras formas de inserção e permanência na sociedade.

Nas décadas especificadas, os dados referentes ao analfabetismo no Brasil apresentavam índices elevadíssimos em todas as faixas etárias em idade escolar. Ferraro (2002), no texto *Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos?*, tendo como fontes os censos demográficos, realizou uma compilação de dados referentes ao período de 1872 a 2000, considerando a população com 5, 10 e 15 anos ou mais. A partir desse levantamento, realizei um recorte nas décadas de 1950, 1960 e 1970, sintetizando as informações em um quadro, com o objetivo de sinalizar a incidência e a gravidade desse problema social e político, historicamente marcado por altos índices.

A análise realizada com base nos dados do IBGE, dispostos no Quadro 24, revelou que, a cada década e faixa etária analisada, houve aumento no número de crianças e jovens atendidos, bem como reduções significativas nos índices de analfabetismo. Contudo, tais avanços não foram suficientes para resolver esse problema crônico, que persistiu ao longo do período analisado.

Quadro 24 – Dados sobre analfabetismo no Brasil nas décadas de 1950, 1960 e 1970

CRIANÇAS COM 5 ANOS OU MAIS			
Ano do Censo	Nº total de crianças	Total de não alfabetizadas	Porcentagem
1950	43.573.517	24.907.696	57,2
1960	58.997.981	27.578.971	46,7%
1970	79.327.231	30.718.597	38,7%
CRIANÇAS COM 10 ANOS OU MAIS			
Ano do Censo	Nº total de crianças	Total de não alfabetizadas	Porcentagem
1950	36.557.990	18.812.419	51,5
1960	48.830.558	19.378.801	39,7%
1970	65.867.723	21.638.913	32,9%
15 ANOS OU MAIS			
Ano do Censo	Nº total de jovens	Total de não alfabetizadas	Porcentagem
1950	30.249.423	15.272.632	50,5
1960	40.278.602	15.964.852	39,6%
1970	54.008.604	18.146.977	33,6%

Fonte: Censos de 1950, 1960 e 1970 (IBGE apud Ferraro, 2002).

Os dados estatísticos apresentados por Ferraro (2002) são relevantes para situar os sujeitos colaboradores residentes nos municípios pesquisados. Os percentuais evidenciam o panorama do analfabetismo no cenário nacional em três décadas distintas (1950, 1960 e 1970), nas quais se observaram diminuições graduais. Ao analisar os dados relativos ao número total de sujeitos em comparação com o total de analfabetos em cada década, notou-se aumento na quantidade de indivíduos em idade escolar e redução nos percentuais de analfabetismo.

Na faixa etária de crianças com 5 anos ou mais, a redução entre as décadas de 1950 e 1960 foi de 10,5%, e entre 1960 e 1970, de 8%. Para o grupo de crianças com 10 anos ou mais, observou-se diminuição de 11,8% entre 1950 e 1960 e, posteriormente, de 6,8% entre 1960 e 1970. Na última categoria etária, correspondente aos jovens de 15 anos ou mais, registrou-se redução de 10,9% da década de 1950 para 1960 e de 6% entre 1960 e 1970.

Os dados reforçam que, à medida que a urbanização avançou década após década, o contingente populacional aumentou e o analfabetismo apresentou redução proporcional. No entanto, tal movimento não significou a erradicação dessa “erva daninha” (Freire, 1981), compreendida como uma consequência histórica, social e política das desigualdades estruturais.

Embora os sujeitos colaboradores da pesquisa não integrem diretamente os percentuais estatísticos mencionados, sua realidade na Região da Estrada de Ferro, em Goiás, revelou condições educacionais semelhantes. Esses indivíduos não tiveram acesso à educação formal, permaneceram analfabetos e participaram exclusivamente da chamada “escola da vida”, construindo aprendizagens a partir das experiências cotidianas e das práticas sociais.

Essa realidade evidencia a persistência de desigualdades educacionais históricas, uma vez que a ausência de escolarização formal limitou o acesso ao capital cultural legitimado institucionalmente (Bourdieu, 1996). Além disso, reforça a marginalização social de comunidades rurais, demonstrando como a exclusão educacional é estruturada e reproduzida ao longo do tempo.

3.3 Alfabetização de adultos nos municípios selecionados

Neste tópico, apresentei a análise da oferta de cursos destinados à alfabetização de adultos nos municípios que constituem o *locus* da pesquisa. Objetivei problematizar as possibilidades de inserção dos colaboradores em processos de escolarização na fase adulta, sobretudo por compreender que a alfabetização de adultos foi, historicamente, marcada por descontinuidades e por políticas de caráter compensatório, evidenciando-se como um campo permeado por desafios estruturais e sociais (Haddad; Di Pierro, 2000).

Compreender a disponibilidade desses cursos implicou reconhecer a dimensão política e emancipatória do ato de alfabetizar, conforme enfatizado por Freire (1987), ao propor uma educação voltada à conscientização crítica dos sujeitos.

Do mesmo modo, Paiva (2012) ressaltou que a alfabetização de jovens e adultos não pode ser compreendida apenas como reparação de uma escolarização negada na infância, mas como um direito permanente de aprendizagem ao longo da vida. Assim, ao problematizar a

presença ou ausência dessas iniciativas nos contextos investigados, buscou-se evidenciar em que medida os colaboradores tiveram, de fato, oportunidades de acessar processos educativos capazes de minimizar os efeitos da exclusão escolar vivenciada em suas trajetórias.

Freire (1975) compreendia a alfabetização de adultos como um ato político e social e, sobretudo, como uma condição libertadora, na medida em que possibilita aos sujeitos o desenvolvimento de uma leitura crítica da realidade.

Esse espaço social de direito não se constituiu como realidade na vida de muitos sujeitos, conforme pude extrair das narrativas, como a de Antônio (Entrevista, 2022):

As aulas fizeram falta demais para mim. Eu arrependo, eu arrependo muito porque não estudei. Às vezes faz falta porque eu não estudei. Eu não sou bobo, mas não estudei, e isso faz muita falta para mim. Eu tinha vontade de estudar, mas depois não teve outro jeito. Eu fui criado na roça e a falta das aulas fez muita falta. Eu, até hoje, tenho vontade de estudar, mas não tem aula. Tenho vontade, o meu desejo é estudar e ter coisas boas na vida, mas não tem jeito (Antônio, Entrevista, 2022).

Na narrativa, revelou-se a experiência de um sujeito que associou a ausência de escolarização a limitações concretas e simbólicas em sua vida, expressando arrependimento pela falta de oportunidades de estudo. Esse sentimento encontra respaldo em Freire (1996), ao afirmar que a educação é prática de liberdade e instrumento de humanização, na medida em que possibilita ao indivíduo compreender criticamente sua realidade e intervir nela.

A condição de ter sido criado na roça evidenciou desigualdades históricas para aqueles que residem ou residiram na zona rural, em comparação com os que viveram na zona urbana. Para Saviani (2008, p. 430), “a escola, tal como se estruturou entre nós, constituiu-se em um mecanismo de discriminação social, na medida em que apenas uma minoria tinha acesso ao conhecimento sistematizado”. Entretanto, o desejo de estudar persiste e, mesmo diante das dificuldades, expressa o que Arroyo (2004) denominou “direito negado, mas continuamente reivindicado”.

Antônio (Entrevista, 2022) manifestou vontade de estudar e aprender a ler e a escrever, ao mesmo tempo em que reconheceu que a não escolarização fez falta em sua vida. Percebi, em sua narrativa, uma trajetória marcada por enfrentamentos: morador da zona rural desde o nascimento, não teve assegurado esse direito constitucional. Ao frisar “não tem jeito”, referiu-se à cidade de Palmelo, que, no momento da produção de dados, não dispunha de política pública, estadual ou municipal, voltada à alfabetização de adultos.

O desejo de aprender a ler e escrever para superar o analfabetismo pode ser compartilhado por muitos sujeitos espalhados por diferentes localidades do Brasil. Essas pessoas não tiveram essa oportunidade na chamada “idade certa”, assim como os narradores desta pesquisa, e foram afetadas de múltiplas maneiras ao longo de suas trajetórias de vida.

Freire (1979) explicitou que o sujeito analfabeto, ao manifestar o desejo de aprender a ler e a escrever, experiencia algo que ultrapassa o ato mecânico da alfabetização:

O analfabeto apreende criticamente a necessidade de aprender a ler e escrever. Prepara-se para ser o agente desta aprendizagem. E consegue fazê-lo na medida em que a alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler (Freire, 1979, p. 110).

Para Freire (1979), o ato de ser alfabetizado não se limita à codificação e à decodificação de palavras; esse processo está intimamente ligado ao entendimento do que se escreve e do que se lê. Não se trata apenas de um jogo de palavras, mas de uma necessidade que, ao envolver habilidades de escrita e leitura, mobiliza um procedimento elaborado e abrange diversos aspectos: a capacidade de escrever, ler, falar e compreender textos, além de demandar a vontade do sujeito. O analfabeto, ao reconhecer a importância de ler e escrever, não busca apenas decifrar signos, mas se prepara para assumir o papel de sujeito ativo de sua aprendizagem.

No pensamento crítico de Freire (1979), os sujeitos considerados analfabetos não podem ser compreendidos simplesmente como aqueles que vivem à margem da estrutura social; são, na verdade, sujeitos “oprimidos e alienados”. “O analfabeto não é então uma pessoa que vive à margem da sociedade, um homem marginal, mas apenas um representante dos extratos dominados da sociedade, em oposição consciente ou inconsciente àqueles que, no interior da estrutura, tratam-no como uma coisa” (Freire, 1979, p. 39).

Isso implicou compreender que os não escolarizados encontraram outras formas e possibilidades de inserção social. No entanto, aqueles que detêm poder econômico e conhecimento livresco tendem a menosprezar seus saberes e suas atividades laborativas, tratando-os como inferiores e despreparados.

A alfabetização, ou a sua ausência dela, no Brasil, constitui uma preocupação antiga e, ao considerar os adultos, essa questão assume outros recortes e nuances. Em 1964, o Plano Nacional de Alfabetização (PNA) foi aprovado com a perspectiva de alcance em todo o território brasileiro, visando à alfabetização de adultos, seguindo a proposta pedagógica de Paulo Freire. Esse projeto foi interrompido pelo golpe militar de 1964 e, posteriormente, substituído pelo Mobral.

Criado em 1967, por meio da Lei nº 5.379 (Brasil, 1967), o Mobral teve amplitude nas esferas federal, estadual e municipal. Contudo, suas atividades como programa de erradicação do analfabetismo foram efetivamente consolidadas em 1970, a partir da aplicação de recursos financeiros da Loteria Esportiva e do Imposto de Renda. Vinculado ao Ministério da Educação, seu objetivo era alfabetizar jovens e adultos entre 15 e 30 anos, com a premissa de erradicar o analfabetismo em 10 anos, considerando a baixa efetividade de iniciativas anteriores.

Com a proposta de realizar uma alfabetização voltada à funcionalidade, os estudantes deveriam adquirir técnicas elementares de escrita, leitura e cálculo e, assim, ser inseridos na sociedade. A “intenção” seria melhorar as condições de vida dos sujeitos atendidos.

O programa alcançou diversas localidades e, em 1985, no governo do presidente José Sarney (1985–1990), o Mobral foi extinto em razão de controvérsias relacionadas à sua aplicabilidade e efetividade. Com o “fracasso”, a sigla Mobral passou a assumir sentido discriminatório e pejorativo, associando aos sujeitos termos como “analfabeto”, “ignorante” ou “burro”, utilizados como indicadores de pessoas que não sabiam ler ou escrever.

Embora tenha alcançado milhares de pessoas em todo o território nacional, essa modalidade de alfabetização foi, durante muitos anos, objeto de críticas. Isso porque a proposta pedagógica nela contida esbarrava na preocupação de apenas ensinar a ler e a escrever, deixando excluídos outros saberes que poderiam potencializar a escolarização e a formação humana.

Os municípios que compõem esta pesquisa mantiveram, por vários anos, turmas de alfabetização de adultos em escolas vinculadas ao governo estadual, cujas atividades foram encerradas com o cancelamento do programa. Trata-se de uma iniciativa que poderia ter se constituído como ação conjunta e fundamental para proporcionar oportunidades de aprendizagem, socialização e desenvolvimento aos sujeitos que, por diferentes motivos, não frequentaram ou não tiveram acesso à educação formal nos primeiros anos de vida.

A alfabetização de adultos configura-se como um problema social e deveria constituir preocupação dos governantes em todas as esferas administrativas. No Brasil, essa experiência não é recente, estendendo-se desde o período colonial, com a chegada dos padres jesuítas.

Ao longo de décadas, diante de constantes mudanças nas políticas educacionais e da alternância de governos, o propósito dessas ações perdeu centralidade, e a intenção de alfabetizar milhares de sujeitos foi enfraquecida. Como consequência, os índices de “analfabetismo” permaneceram elevados, impactando negativamente a história educacional brasileira, tanto no passado quanto no presente, conforme demonstrado no documento *Mobral: sua origem e evolução* (Brasil, 1973):

O analfabetismo no Brasil, de grandes proporções e repercussões negativas em nosso contexto socioeconômico, exigia um ataque prioritário e efetivo. Diversos programas governamentais e privados tinham sido desencadeados nas últimas décadas sem conseguir solucionar o problema (Brasil, 1973, p. 9).

O documento data da década de 1970 e, transcorrido meio século, os elevados índices sinalizam que ainda há muito a ser feito no que se refere a investimentos, implementação de políticas públicas, gestão da permanência e garantia de acessibilidade que assegurem o direito constitucional à educação laica e inclusiva.

O analfabetismo no Brasil caracteriza-se por sua persistência histórica e por seus efeitos nocivos na vida social e econômica, evidenciando a insuficiência das ações governamentais e privadas que, embora numerosas, mostraram-se fragmentadas e descontinuadas. A ausência de políticas públicas estruturais, articuladas e permanentes impediu a superação desse problema, revelando que o enfrentamento do analfabetismo exige não apenas programas pontuais, mas um compromisso político e social de longo prazo que garanta acesso, permanência e qualidade na educação.

O Mobral foi substituído pela EJA, modalidade de ensino cujo objetivo é oferecer educação básica, em todo o território nacional, a jovens, adultos e idosos que não tiveram oportunidade de acesso à educação escolarizada na chamada idade certa. Desse modo, com a promulgação de uma outra LDB, inscrita na Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), a educação brasileira foi definida, organizada e regularizada a partir dos princípios elencados na Constituição Federal (Brasil, 1988).

Dessa forma, a EJA passou a ocupar o status de modalidade de ensino, com abrangência nas 1ª e 2ª fases do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Considerada uma alternativa à educação fundamental, essa modalidade, de acordo com seus objetivos, deveria possibilitar aos estudantes oportunidades para retomar e concluir os estudos, proporcionando, assim, qualificação suficiente para inserção no mercado de trabalho. Sob outra perspectiva, a proposta desse “programa educacional” preconizava a ampliação da formação, favorecendo a construção de conhecimentos e uma melhor compreensão do papel do aluno como cidadão.

As escolas públicas que ofertam a modalidade EJA enfrentam o desafio contínuo de desenvolver estratégias pedagógicas atrativas que favoreçam a permanência de jovens e adultos nas unidades escolares, possibilitando a conclusão da escolarização. Nesse sentido, a conclusão dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) pode ocorrer em dois anos para

estudantes com idade superior a 15 anos. Para aqueles com mais de 18 anos, a conclusão do Ensino Médio ocorre em um ano e meio.

Grande parte dos alunos que frequentam essa modalidade de ensino esbarra na realidade social em que está inserida, marcada por fatores como pobreza, falta de oportunidades, ingresso precoce no mercado de trabalho – em momento no qual deveriam estar matriculados e estudando –, escassez e/ou ausência de escolas e professores, sucessivas crises econômicas, ausência ou ineficiência de políticas públicas e desigualdades sociais que os forçam a abandonar a escola de forma prematura.

Utilizei como referência final de análise o ano de 2023 e pensei que, até aquele momento, os sujeitos poderiam se matricular em uma escola, mas isso não aconteceu. Para tratar as narrativas na pesquisa, citei outros programas que foram desencadeados após a ruptura do Mobral e que poderiam oportunizar outras possibilidades para que os colaboradores frequentassem a escola em outros momentos de suas vidas, o que reforçou a presença de políticas públicas que não foram atraentes o bastante para encantá-los e atraí-los para a escola⁴⁰.

No Quadro 25, apresentei os Programas fomentados pelo governo federal criados para atender às demandas dos jovens, adultos e idosos. Nesse sentido, restou-me averiguar se estes Programas foram implantados.

Após o encerramento do Mobral, diversos programas educacionais foram implementados no Brasil com o objetivo de promover a alfabetização e a educação de jovens e adultos⁴¹.

⁴⁰ Oportuno salientar que, caso tivessem sido alfabetizados, os sujeitos colaboradores desta pesquisa não teriam contribuído com suas narrativas; portanto, ao citar os programas, enxerguei oportunidades para eles e para outros que, ao longo da vida, poderiam ter sido alfabetizados.

⁴¹ Destacam-se: a Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR), instituída pelo Decreto nº 91.980, de 25 de novembro de 1985, e regulamentada em 1986 (Brasil, 1985); o Programa de Alfabetização Solidária (PAS), criado em 1997, iniciativa de caráter filantrópico e assistencial, sem lei específica de criação; o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), estabelecido pelo Decreto nº 4.834, de 8 de setembro de 2003, e pela Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004 (Brasil, 2004); o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica (Proeja), criado pelo Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, e posteriormente regulamentado e ampliado pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 (Brasil, 2006); e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), instituído pela Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011 (Brasil, 2011).

Quadro 25 – Situação dos Programas educacionais nos municípios

PROGRAMA	MUNICÍPIOS
Mobral (1967)	Todos os municípios atenderam essa modalidade de ensino.
EJA (1996)	Pires do Rio: A primeira fase é ofertada pelo governo municipal. Do 6º aos 9º anos e ensino médio fica sob a tutela do governo estadual. Palmelo: Não há alfabetização de jovens e adultos pelo governo municipal. O EJA do 6º aos 9º anos e ensino médio é ofertado pelo governo estadual. Urutaí: Não há alfabetização de jovens e adultos fomentado pelo governo municipal. A EJA do 6º ao 9º ano e ensino médio é ofertado governo estadual Santa Cruz de Goiás: Não há alfabetização de jovens e adultos fomentado pelo governo municipal. O EJA do 6º ao 9º ano e ensino médio são ofertados pelo governo estadual.
Programa de Alfabetização Solidária - PAS (1997)	Pires do Rio: não contemplou. Urutaí: não contemplou. Palmelo: não contemplou. Santa Cruz de Goiás: não contemplou.
Programa Brasil Alfabetizado PBA (2003)	Pires do Rio: Contemplou em anos anteriores, porém foi encerrado. Urutaí: Contemplou em anos anteriores, porém foi encerrado. Palmelo: Contemplou em alguns anos. Santa Cruz de Goiás: não contemplou.
Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica PROEJA (2005)	Pires do Rio: não contemplou. Urutaí: não contemplou. Palmelo: não contemplou. Santa Cruz de Goiás: não contemplou.
Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) (2011)	Pires do Rio: não contemplou. Urutaí: não contemplou. Palmelo: não contemplou. Santa Cruz de Goiás: não contemplou.

Fonte: Organizado pelo pesquisador (2024).

Conforme o que foi apresentado no Quadro 25, creio que a ineficiência e/ou o fracasso dos programas que tentaram erradicar o analfabetismo em todo o Brasil, mesmo quando concebidos como uma ação conjunta entre as três esferas administrativas, podem ser esclarecidos pela descontinuidade das políticas públicas e pela falta de integração efetiva entre os entes federativos.

No contexto brasileiro, observa-se que as frequentes mudanças de gestão governamental acarretam descontinuidades nas políticas públicas, sobretudo na área educacional. Cada novo governo tende a imprimir sua marca administrativa, interrompendo ou reformulando programas implementados por gestões anteriores, o que impede a consolidação e o amadurecimento das ações planejadas. Conforme Saviani (2008), essa lógica de “recomeços sucessivos” revela a ausência de uma política de Estado voltada à educação, prevalecendo políticas de governo que se modificam conforme interesses partidários e conjunturais.

Acreditei, também, que as desigualdades sociais, históricas e regionais podem ter dificultado ou impedido a inserção e a permanência dos sujeitos nos processos de aprendizagem. Saviani (2008, p. 41) apontou que “a educação, quando tratada como política compensatória e não como direito social, torna-se incapaz de enfrentar estruturalmente as

causas da exclusão”. Dessa forma, a ausência de uma política educacional consistente, articulada e de longo prazo explica os limites desses programas no combate ao analfabetismo.

O combate ao analfabetismo no Brasil, sobretudo entre jovens e adultos, foi marcado pela implementação de diferentes programas e políticas públicas ao longo das últimas décadas, cada qual com suas especificidades, alcances e limites. Os programas citados auxiliaram na redução do analfabetismo, mas não erradicaram o problema, uma vez que não enfrentaram suas causas estruturais, como a desigualdade social, a evasão escolar precoce e a falta de continuidade na EJA.

Na cidade de Pires do Rio, em conformidade com documentos enviados pelo CME, em 2023, obtidos por meio de requerimento, a EJA de primeira fase é ofertada pelo governo municipal desde 2003 e, até o momento da produção dos dados, em 2023, permanecia como realidade, atendendo inicialmente alunos em cinco unidades escolares. Com o passar dos anos e a diminuição do público atendido, a oferta permanece apenas na Escola Municipal Joaquim Câmara Filho, no período noturno.

Nos municípios de Urutaí, Palmelo e Santa Cruz de Goiás, não havia, até o momento da pesquisa, qualquer tipo de programa de alfabetização fomentado pelos governos municipal, estadual ou federal, destinado à alfabetização de adultos. É do conhecimento desses governos que há muitos excluídos do processo de escolarização; no entanto, em todos os municípios da pesquisa, a resposta obtida foi a inexistência de levantamento sobre a quantidade de não escolarizados que necessitam desse direito constitucional.

No município de Palmelo, conforme devolutiva de documento enviado por e-mail, em 2023, a Secretaria Municipal de Educação informou que o município não atende à modalidade de ensino EJA devido “à falta de interesse da população”. Além disso, não há, por parte da administração, um estudo que apresente estimativa de não escolarizados.

Quanto aos municípios de Urutaí e Santa Cruz de Goiás, ambos não atendem à modalidade de ensino EJA na primeira fase e informaram não haver levantamentos sobre uma possível quantidade de munícipes não escolarizados. O que se sabe são informes obtidos com a população local de que há muitos, principalmente entre os mais velhos.

Ao trazer a lume essas informações, elas auxiliaram no entendimento de questões inerentes ao processo de não escolarização dos sujeitos participantes da pesquisa. Observei a falta de políticas públicas educacionais fomentadas pelos municípios de Urutaí, Palmelo e Santa Cruz de Goiás, que negam e/ou negligenciam a esses sujeitos o direito constitucional de estarem matriculados e frequentando uma unidade escolar que atenda às suas especificidades.

Ao contrário dos demais municípios, na cidade de Pires do Rio, até o momento, esse direito permanece respeitado. Isso porque a gestão municipal fomenta e investe nessa modalidade de ensino para tentar minimizar os altos índices de analfabetismo e garantir mais dignidade aos estudantes tardios.

3.4 Educação invisível: saberes adquiridos fora da escola

De acordo com Dias (2017), o termo *família* tem origem no latim *famulus*, que significa “servente”. Com o passar do tempo, o conceito foi sendo ampliado e passou a referir-se ao grupo formado por indivíduos ligados por laços de consanguinidade ou matrimônio, especialmente aqueles subordinados à autoridade do homem, considerado o chefe da casa e detentor do poder econômico e hierárquico.

Tal estrutura era legitimada tanto pelo casamento civil e religioso quanto pelas relações parentais entre pais e filhos. No entanto, as configurações familiares passaram por transformações significativas ao longo do tempo, em resposta às mudanças sociais, culturais e econômicas, evidenciando a pluralidade de arranjos e relações que hoje compõem o conceito contemporâneo de família.

A família é considerada a primeira e mais significativa instituição formadora na vida de qualquer indivíduo. Antes mesmo de a criança ter contato com outras instâncias sociais, é no seio familiar que aprende os primeiros valores, hábitos, normas e comportamentos. Nesse ambiente íntimo e afetivo, os ensinamentos recebidos vão além dos conhecimentos práticos; moldam o caráter, formam a identidade e estabelecem as bases para a convivência em sociedade.

Atualmente, de acordo com a Constituição de 1988 (Brasil, 1988), o conceito de família abrange diversas formas, organizadas e fundamentadas na relação afetiva entre seus membros. Ao defini-la, é fundamental considerar que não se trata de um conceito rígido ou imutável.

Nesse sentido, a Constituição de 1934 (Brasil, 1934) dispunha, no art. 144: “A família, constituída pelo casamento, terá proteção especial do Estado”. Abordou a proteção da família, valorizou o casamento e os filhos, mas também reconheceu os nascidos fora do casamento. Já a Constituição de 1937 (Brasil, 1937), no art. 124: “A família é a base da Nação e terá, do Estado, proteção especial.” Essa Constituição ficou conhecida como “Estado Novo”, e o entendimento em torno da instituição “família” estava ancorado em uma visão autoritária, conservadora e moralista, com a valorização da família tradicional.

Com a Constituição de 1946 (Brasil, 1946), houve uma reafirmação da proteção à família e ampliação de direitos aos filhos ilegítimos. A importância dessa instituição social foi prevista no art. 163: “A família é a base da sociedade e terá especial proteção do Estado”.

Com a Constituição de 1967 (Brasil, 1967), durante o Regime Militar, foi elencado, no art. 167: “A família é a base da sociedade e terá especial proteção do Estado”. Nesse momento histórico, a visão era conservadora, sendo a família ligada ao casamento formal, e a letra da lei permaneceu mantida na íntegra, em relação à Constituição de 1946, porém com linguagem mais restrita.

Durante esse período, no governo militar, o discurso utilizado era o da “defesa da família”. No entanto, fatos históricos e registros apontam que, na realidade, houve intensos enfrentamentos, marcados pela violência, perseguição e violações de direitos humanos. Os sujeitos colaboradores da pesquisa e seus familiares não se envolveram nesses conflitos políticos, mas, de forma geral, eles impactaram as famílias e o entendimento das transformações pelas quais essa instituição social foi passando no decurso do tempo.

A Emenda Constitucional nº 1, de 1969 (Brasil, 1969), consolidou a estrutura familiar tradicional durante o Regime Militar, com redação idêntica à de 1967. Ela determinava que o casamento permanecia como base da família, conforme o art. 175: “A família é a base da sociedade e terá especial proteção do Estado”.

Foi com o advento da Constituição de 1988 (Brasil, 1988), popularmente conhecida como Constituição Cidadã, que o conceito de família foi ampliado, com o reconhecimento da união estável e das famílias monoparentais. Com esse alargamento jurídico da pluralidade de formas familiares, a família, em comparação às outras constituições, deixou de ser aquela formada somente pela união entre homem e mulher, no casamento formal.

Aponte essas características com base nas constituições, o que evidenciou que todas elas, diante das mudanças e transformações sociais, permaneceram com a “proteção especial do Estado”. Essa proteção, muitas vezes, não é alcançada e vivenciada pelas famílias, sobretudo aquelas que residem na zona rural. A proteção, o cuidado, o zelo e os ensinamentos foram fomentados no convívio familiar para cada sujeito colaborador.

Dias (2017) enfatizou que a instituição familiar vivenciou e permanece vivenciando significativas transformações e adaptações do ponto de vista social, cultural, estrutural, comportamental, conceitual, político e religioso. Atualmente, apresenta uma face social diferenciada; entretanto, no que tange à sua essência, enquanto instituição social que, direta ou indiretamente, organiza o tecido social e promove a iniciação dos seus membros, a família resiste e permanece como base.

Os colaboradores da pesquisa nasceram e foram criados com seus familiares na zona rural do interior de Goiás. Eles adquiriram os primeiros ensinamentos com seus pais, que, por sua vez, aprenderam com seus avôs, e assim sucessivamente. Os ensinamentos presentes na trajetória desses sujeitos foram aqueles vivenciados no núcleo familiar, vinculados às práticas laborativas do dia a dia. Não se tratava necessariamente de uma regra, mas, em geral, as meninas aprendiam com as mães, realizando os afazeres domésticos, e os meninos, com os pais, nas demais atividades da roça. É o que extraí dos fragmentos das narrativas dos colaboradores:

Eu fazia de tudo no serviço doméstico. Eu ajudava a minha mãe todos os dias na lida da casa. Todo dia varria a casa, lavava vasilhas, roupas, cuidava das plantas e dos bichos, ajudava a acender o fogo para cozinhar. Desde pequena fazia de tudo para ajudar a minha mãe (Teresa, Entrevista, 2023).

Teresa (Entrevista, 2023) evidenciou, em suas narrativas, as atividades corriqueiras típicas das mulheres moradoras da zona rural. Ela era ensinada desde criança por sua mãe. Tais atividades foram sistematizadas em conformidade com as necessidades do núcleo familiar.

Nas famílias tipicamente rurais, a transmissão de saberes entre gerações ocorre de maneira profunda e cotidiana. A relação entre mães e filhas representa uma via importante de aprendizado informal, na qual as mulheres compartilham práticas, valores e conhecimentos. Essas aprendizagens, muitas vezes invisibilizadas pelos sistemas formais de educação, são essenciais para a formação de sujeitos autônomos, resilientes e capazes de enfrentar os desafios da vida no meio rural.

Francisca (Entrevista, 2023) narrou que começou a trabalhar desde os cinco anos de idade e que a vida na roça era muito sofrida. Além dos serviços domésticos aprendidos com a mãe, executava outras atividades:

Eu aprendi com a minha mãe tudo o que eu sei fazer. Eu aprendi com a minha mãe a cozinhar, fazer farinha, lavar roupas. Aprendi com a minha mãe, ela sempre fez esse serviço pesado assim, e eu aprendi com ela, que me ensinou a fazer esse serviço pesado (Francisca, Entrevista, 2023).

A narradora, ao afirmar que “*sempre fez esse serviço pesado*”, destacou que as atividades das mulheres da zona rural não eram fáceis e que esses ensinamentos e aprendizados eram repassados de geração em geração, tanto pela oralidade quanto pela exemplificação, em conformidade com cada cultura familiar, pois “a tradição oral constitui uma forma legítima de conhecimento, muitas vezes desprezada pela racionalidade científica” (Bosi, 2003, p. 34). A

autora destaca a importância dos ensinamentos e vivências familiares como parte da formação humana.

Os ensinamentos familiares incluem participações cotidianas em diversas atividades e serviços. Essas práticas formam indivíduos aptos a exercer funções essenciais em seus contextos, mesmo que não dominem a leitura ou a escrita. Foi assim que aconteceu também com Geralda (Entrevista, 2023), que teve, no seio familiar, o ambiente propício para que os ensinamentos de sua mãe fossem sistematizados: “as atividades diárias eu aprendi e faço, pois sempre foi assim desde criança minha mãe ensinou a fazer de tudo na casa”.

Na narrativa dessa colaboradora, foi possível perceber que o processo de socialização primária e a transmissão cultural primeiramente ocorreram por meio da família, especialmente pelo papel da mãe como agente de aprendizado. Desde a infância, as práticas domésticas foram incorporadas de forma natural e contínua, configurando-se como parte do *habitus* do indivíduo, na perspectiva de Bourdieu (1990), ou seja, padrões de comportamento internalizados que moldam suas ações de maneira automática. Além disso, a declaração refletiu a aprendizagem experiencial e o conhecimento tácito, adquiridos por meio da rotina diária, sem recorrer à escolarização formal.

A narrativa de Geralda (Entrevista, 2023) também sugeriu dimensões de gênero, ao indicar a transmissão de responsabilidades domésticas dentro de normas culturalmente estabelecidas. Demonstrou a valorização do conhecimento familiar, reconhecendo a relevância e a funcionalidade do saber cotidiano na vida do sujeito.

As atividades ensinadas de mãe para filha, nos afazeres domésticos, ocorreram inicialmente na zona rural e configuraram-se como saberes nas artes de fazer, fundamentais para a formação doméstica, que posteriormente seriam utilizadas na vida adulta, em sua própria família e residência. Elas demonstraram que outras formas de aprendizagem são válidas e importantes na constituição e formação dos sujeitos; portanto, as aprendizagens foram construídas na prática, no cotidiano e nas relações afetivas.

Reconhecer o valor desses saberes constitui, antes de tudo, um gesto de valorização da cultura popular e das mulheres que, em contextos rurais, sustentaram suas famílias por meio de práticas e conhecimentos transmitidos pela experiência. Esses modos de vida expressam a permanência de uma racionalidade própria, enraizada na convivência e na afetividade, que confere sentido às aprendizagens cotidianas e às formas de saber não formalizadas.

Conforme analisou Bosi (2003), a memória é portadora de uma dimensão formadora e educativa, pois nela se inscrevem os gestos, os valores e as práticas que configuram a existência coletiva. Ao reconhecer o valor educativo dessas experiências, reafirma-se que o conhecimento

humano é plural e que os saberes da vida, especialmente aqueles cultivados pelas mulheres no meio rural, constituem parte essencial do patrimônio cultural e formativo da sociedade.

Para os residentes na zona rural, os aprendizados ocorreram muito cedo e, desde crianças, já se encontravam profundamente ligados à tradição, à cultura rural e à transmissão de saberes entre gerações. Os conhecimentos eram repassados de pais para filhos por meio das atividades laborativas. Nessa realidade, os pais exerceram papel essencial no processo formativo dos filhos, oferecendo ensinamentos com base nos trabalhos costumeiros executados para a manutenção do núcleo familiar.

Na zona rural, o trabalho figurava entre os primeiros aprendizados familiares e, desde cedo, as crianças aprenderam com os pais a lidar com a terra, cultivar alimentos, cuidar dos animais, realizar a manutenção do espaço, executar lidas domésticas e utilizar ferramentas agrícolas. Esses ensinamentos constituíram uma educação que caracterizou o processo educativo integral.

De acordo com Freire (1987, p. 76), a aprendizagem acontece na medida em que o sujeito se insere em sua realidade e a transforma: “A educação tem que ser com o povo, e não para o povo. Ela é um processo de construção conjunta da realidade”. Nesse sentido, ao ensinar as tarefas cotidianas, os pais estão, de certa forma, proporcionando o desenvolvimento de valores morais, familiares e sociais.

Tais valores auxiliam no desenvolvimento da solidariedade, cooperação, respeito aos mais velhos, empatia e cooperação no trabalho, atributos fundamentais para a boa convivência. Esses valores são aprendidos não apenas por meio de instruções diretas, mas também pela exemplificação dos pais, pela observação e pela participação dos filhos no cotidiano familiar. Partindo desse pressuposto, reconheci que os saberes familiares são essenciais para a formação dos indivíduos, pois constituem formas de resistência cultural e construção de autonomia. Esses saberes, constantemente desqualificados ou invisibilizados em contraponto aos métodos formais de ensino, desempenham papel fundamental na formação dos sujeitos; portanto, é necessário reconhecer a diversidade dos processos formativos existentes nas práticas familiares.

Para os sujeitos colaboradores Paulo e Antônio (Entrevistas, 2022), Sebastião, Raimundo e Manoel (Entrevista, 2023), tais ensinamentos foram socializados com os pais ou mais velhos na execução das atividades, quando os acompanhavam no trabalho e executavam as mesmas tarefas.

Paulo (Entrevista, 2022) narrou que tudo o que aprendeu foi com os ensinamentos de seu pai e que executava as mesmas atividades: “*O que ele fazia, eu fazia, só larguei depois que ele morreu*”. Após o encerramento do ciclo de vida do pai, o que o narrador aprendeu a fazer

desde criança é o mesmo que ainda executa atualmente, o que lhe garante meios de angariar recursos para sustentar sua família.

O sujeito narrador atualmente reside na cidade de Palmelo e permanece laborando na roça, executando diversos trabalhos que aprendeu com seu pai. Entre os trabalhos que realiza, estão: tirar leite, tratar de gado, capinar, limpar cafezal, roçar e fazer cerca de arame. Ele disse que seu trabalho *“é importante demais né, porque eu vivo é disso”* (Paulo, Entrevista, 2022).

Antônio (Entrevista, 2022), ao enfatizar sobre suas aprendizagens, narrou que suas fontes de aprendizagem para a vida foram por intermédio do pai e, posteriormente, após o genitor ficar cego, essa missão foi transferida para o “Senhor Geraldo”, um peão da fazenda onde residiam. Ele disse: *“Estou nessa vida fazendo o que faço desde criança, ajudando meu pai”*. A ajuda aqui mencionada diz respeito à impossibilidade do pai em executar atividades laborativas.

Percebi que, nesse processo contínuo, outros atores adultos fizeram parte, o que reforça a socialização e a adaptação, nas quais todos os envolvidos, de alguma maneira, contribuíram para que as crianças aprendessem pela exemplificação e observação.

De acordo com Bosi (2003), por meio da memória coletiva e familiar, representa-se e constitui-se uma forma essencial de resistência e preservação da identidade, especialmente em contextos sociais excluídos dos sistemas oficiais de ensino.

Ensinar as práticas do dia a dia é uma forma de educar para a vida. As práticas educativas que aconteceram entre pais e filhos são um ato contínuo de transformação, que evidenciou a educação enraizada no fazer, no observar, no repetir e no viver junto. É um exercício do ato das artes de fazer, postuladas por Certeau (1998).

Esses ensinamentos retratam a importância da família que, ao cobrar ajuda nas atividades domésticas e rurais, soube proporcionar momentos de aprendizagem que foram internalizados. Portanto, valorizar o papel da família na educação dos filhos é reconhecer que a formação de um sujeito consciente, ético e participativo começa em casa. Cabe à sociedade, ao Estado e às demais instituições sociais (como a escola) reforçar essa base e criar pontes entre a educação familiar e outras formas educativas, para a promoção do desenvolvimento integral.

Sebastião (Entrevista, 2023) reforçou a importância da família e do convívio com outras pessoas mais velhas no processo de suas aprendizagens. Teve como professores a mãe e o padrinho, que desde cedo o ensinaram as atividades típicas da roça. Atualmente, permanece vivendo na zona rural e faz diversos tipos de serviços, mas a base foi adquirida no seio do convívio familiar. Ele narrou: *“Se a gente não tem leitura, tem que usar a mente e aprender de tudo”*.

Na essência da narrativa do colaborador, a aprendizagem pode ser entendida como algo que extrapola os limites da educação formal. Nessa perspectiva, com base em Certeau (1998), foi possível compreender que o desenvolvimento dessas práticas contidas nas habilidades cotidianas foi possível pela ausência de acesso à educação formal. Logo, o sujeito mobilizou estratégias próprias para compreender e interagir com o mundo, utilizando a experiência e a criatividade como instrumentos de conhecimento.

Em diálogo com Bourdieu (1996; 1998), a declaração do narrador demonstra como o indivíduo, embora privado do capital cultural institucionalizado (como a alfabetização formal), desenvolveu um *habitus* prático capaz de orientar suas ações e decisões, constituindo um capital cultural experiencial que lhe permitiu aprender e agir de maneira efetiva. Assim, a experiência de Sebastião (Entrevista, 2023) evidenciou que a apropriação do conhecimento pode ocorrer por meios não convencionais, articulando inteligência prática e vivência, desafiando a centralidade da educação escolar como único caminho para as aprendizagens.

“Tudo”, para ele, significou utilizar o que lhe foi ensinado pelos mais velhos, mas também representou uma forma de adaptação, ao incluir outros saberes que se configuraram no *habitus* : *“Aprendi tudo com o meu serviço, pois sempre estou aprendendo. A gente tem que aprender coisas novas, acompanhar a tecnologia”* (Sebastião, Entrevista, 2023).

A narrativa do colaborador evidencia que a capacidade de adaptação constitui requisito essencial para a permanência e a atuação no mundo do trabalho. Nesse sentido, o aprendizado contínuo emerge como um processo permanente, não apenas como instrumento de atualização profissional, mas também como fator determinante na construção de trajetórias de vida mais resilientes e significativas. Assim, a apropriação constante de novos conhecimentos e habilidades demonstra-se estratégica para a manutenção da empregabilidade.

Para Freire (1996, p. 39), “é no cotidiano da vida, nas relações humanas e no trabalho, que a aprendizagem também se dá”. Nesse sentido, percebi que, para os não escolarizados da pesquisa, foi na convivência familiar que tiveram acesso a diversos exemplos e atividades. Aprenderam comportamentos, responsabilidades, modos de se relacionar e, principalmente, saberes voltados ao trabalho e à vida. A figura dos pais, avós e outros membros da comunidade tornou-se referência e modelo, transmitindo conhecimentos por meio da oralidade, da observação e da prática.

Manoel (Entrevista, 2023), dentre os colaboradores, foi o único que não residiu com a família na zona rural; outrossim, desde criança, acompanhou o pai, trabalhador braçal, que executava diversos tipos de trabalhos na zona urbana e rural. Narrou que: *“Aprendi com meu*

pai, pois ele me levava sempre para o trabalho, aprendi vendo ele fazer. Ele era muito exigente com o trabalho”.

Ensinar os filhos a trabalhar nas atividades dos pais não foi uma opção, mas uma condicionante da forma de vida vivenciada pelos sujeitos e por seus familiares. Essa ação cotidiana foi aplicada desde cedo na educação das crianças e mostrou-se fundamental para promover a compreensão, a valorização e o desenvolvimento de habilidades importantes.

Ao vivenciarem cotidianamente os desafios e as dificuldades do trabalho dos pais, os filhos desenvolveram saberes, habilidades e responsabilidades, aprendendo a reconhecer a importância do que lhes foi ensinado de múltiplas maneiras. Ademais, essa experiência pode influenciar positivamente suas trajetórias futuras e promover uma relação mais próxima e transparente com a família.

Nesse sentido, as experiências adquiridas no seio familiar, sejam elas relacionadas ao cuidado da casa e aos afazeres domésticos, ao trabalho com a terra, ao cuidado com os animais, ao respeito aos mais velhos ou à ajuda ao próximo, não podem ser compreendidas como meras atividades repetitivas. Ao contrário, representam vivências formativas que contribuíram para a construção da identidade de cada sujeito.

Como destacou Larrosa (2002), a ideia de experiência não se limita a algo que os sujeitos fazem ou controlam, mas pode ser compreendida como aquilo que deixa marcas. Ao afirmar “o que nos passa”, o autor esclarece que a experiência é vivenciada de forma profunda, significativa e transformadora.

Os aprendizados obtidos na “educação familiar”, por parte dos colaboradores da pesquisa, constituíram-se como um espaço privilegiado de transmissão de saberes, valores e comportamentos, pois, desde os primeiros anos de vida, foram formados por meio de gestos, palavras, exemplos e cobranças. Esses processos configuraram-se como práticas educativas não escolares que, segundo Brandão (1985), desempenharam papel decisivo na formação social, revelando que a educação ocorre de diferentes maneiras e em distintos contextos.

Nessa perspectiva, Bourdieu (1996) ressaltou a presença do *habitus* como um conjunto de disposições duradouras e incorporadas, internalizadas a partir das experiências cotidianas no meio social e familiar. É nesse quadro que a educação familiar, enquanto instância de socialização primária, produziu aprendizagens que se manifestam na conduta dos sujeitos, particularmente no respeito às relações sociais, na assunção de responsabilidades e na realização de diferentes trabalhos.

De acordo com Larrosa (2002), aprender consiste em “ser afetado”, implicando que o sujeito, ao se deparar com experiências que o impactam, inicia o processo de apropriação do

conhecimento. O autor enfatiza que a aprendizagem só se torna significativa quando há envolvimento pessoal, sendo o engajamento afetivo e experiencial fundamental para a construção de sentidos e para a aquisição efetiva de saberes.

Para os sujeitos colaboradores da pesquisa, os aprendizados foram fundamentais para o processo formativo e a aquisição de conhecimentos. Proporcionaram-lhes resiliência, autonomia e criatividade para lidarem com as adversidades da vida, promovendo a adequação social, entendida como a capacidade de os sujeitos se adaptarem às normas, aos valores e aos comportamentos adotados nos grupos sociais em que se encontram inseridos. Ao se adequarem às regras de determinado grupo, desenvolvem a convivência e os comportamentos em diversos contextos.

A participação ativa dos pais na vida dos filhos, na rotina dos afazeres costumeiros, foi fundamental para que desenvolvessem habilidades laborativas. Com o exemplo no fazer, começaram na infância o que hoje fazem. E os conhecimentos adquiridos com seus pais reforçam os valores dos aprendizados fora dos “muros” das escolas.

Ensinar pelo exemplo foi o legado que esses pais deixaram para seus filhos. Logo, “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 47). Acreditei que, do jeito deles, esses pais ensinaram seus filhos da melhor maneira possível, considerando que o momento histórico e as condições em que as famílias viveram foram fatores que auxiliaram na permanência de seus filhos longe das escolas.

Vivemos em uma sociedade letrada, ávida de conhecimentos, e pesquisas são realizadas com frequência em diversas áreas das ciências humanas, como filosofia, sociologia e educação, entre outras. Muito do que era entendido como verdade passa a ser visto e analisado sob outros pontos de vista. O mundo, repleto de relações e transitoriedades, tem pressa, e, com essas pesquisas, o conhecimento avança a passos de gigantes, o que nos convida a diversas reflexões.

Particularmente no Brasil, ao se considerar o gigantismo territorial, pude perceber, por meio de estudos estatísticos apresentados, que enfatizaram a diversidade, situações e dificuldades geográficas (regiões remotas e de difícil acesso), sociais (locais com altos índices de violência; desigualdade de acesso à educação em áreas urbanas e rurais), culturais (desvalorização de saberes tradicionais em relação ao conhecimento acadêmico) e econômicas (índice de desemprego elevado), entre outras, constituem condições impeditivas para que os sujeitos frequentem regularmente a escola e tenham o direito à educação formal. Dessa maneira, outras formas de conhecimento ocorreram e se transformaram em profissões que lhes

garantiram meios de subsistência, por meio da execução de trabalhos diversos, sem o uso dos aprendizados oriundos do mundo letrado.

Freire (1996), ao abordar a natureza prática dos aprendizados, revelou que, nas atividades cotidianas, os sujeitos acionam saberes e habilidades que lhes são úteis e que fazem parte do processo formativo, podendo servir como base para uma futura profissão. O autor postula:

Para executar essa tarefa a dona de casa deve ter conhecimentos básicos sobre como manusear o fogão, manipulação de temperos, sendo que a prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro (Freire, 1996, p. 12).

O exemplo utilizado pelo autor ao descrever o processo de aprendizagem por meio da prática culinária revelou a centralidade da experiência no ato educativo. A metáfora do cozinhar demonstrou que o saber não é algo estático ou transmitido de forma unilateral, mas construído no exercício da prática cotidiana. Nesse movimento, certos conhecimentos são ratificados, enquanto outros são retificados, apontando para a natureza dinâmica e processual da aprendizagem.

Ante o exposto, realizei uma analogia com os saberes dos sujeitos colaboradores que, ao manusearem suas ferramentas, rotineiramente criaram habilidades e desenvolveram diversos saberes que lhes foram úteis em suas profissões, as quais permanecem executando, concordando que há outras maneiras de aprender e ensinar. Para Freire (1996), quando a educação formal não acontece e/ou, se aconteceu, não foi suficiente para dar respostas e sanar as demandas da sociedade, os sujeitos aprendem fazendo o que lhes é repassado e constituído nas vivências do dia a dia. Tais aprendizados requerem autonomia, reflexão, criatividade e diálogo.

Para esses sujeitos, a formação ao longo da vida representa aquela adquirida com a “escola da vida”, na troca de saberes e experiências. Eles aprenderam com a observação e a repetição, o que representa o “fazer fazendo e refazendo” e as “artes de fazer” (Certeau, 1998). Enquanto, para outros, foram oportunizadas aprendizagens de diferentes ofícios, os não escolarizados permaneceram com conhecimentos rudimentares e perpetuaram suas ocupações e atividades laborais. São, na verdade, especialistas de grande valor, que executam trabalhos com dignidade e provêm as necessidades de suas famílias.

Retrocedendo aos questionamentos aventados, viver em um mundo letrado sem ter passado pelo processo de escolarização é experienciar, cotidianamente, as marcas de uma desigualdade histórica, cultural e simbólica em uma sociedade que atribui à leitura, à escrita e

à certificação escolar o *status* de legitimidade do saber. Os sujeitos não escolarizados veem-se privados não apenas de um direito social, mas de um capital cultural (Bourdieu, 1998) que regula o acesso aos bens simbólicos e materiais. A escola, nesse sentido, funciona como um mecanismo de distinção, que reconhece determinados saberes e invisibiliza outros, produzindo fronteiras entre o “culto” e o “inculto”.

As afetações deixadas pela falta de escolarização inscrevem-se na subjetividade dos sujeitos. Muitos carregam sentimentos de frustração, inferioridade ou arrependimento, especialmente quando percebem que o domínio da leitura e da escrita opera como um passaporte para a cidadania e para o reconhecimento social. No entanto, essas marcas convivem com outras formas de potência. A ausência de escolarização formal não implicou ausência de aprendizagem. Ao contrário, os sujeitos desenvolveram saberes experienciais, construídos nas relações de trabalho, nas práticas comunitárias e nos modos de vida, o que Certeau (1998) denomina de artes de fazer.

As atividades laborativas desses sujeitos, sejam elas na lavoura ou nas atividades domésticas, entre outras, constituíram espaços de formação e aprendizagem não formal. A observação, a oralidade e a prática reiterada tornaram-se instrumentos potentes que promovem a aprendizagem e a formação. Assim, o trabalho cotidiano funcionou como mediador de saberes, configurando uma pedagogia da experiência que subverte a lógica da escolarização tradicional.

Os motivos que impediram esses sujeitos de frequentar a escola estão enraizados em contextos históricos e estruturais de exclusão. Entre eles, destacam-se a distância física das instituições escolares, a necessidade de contribuir com o sustento familiar desde a infância, as precárias condições de transporte, o trabalho agrícola intensivo e, sobretudo, a ausência de políticas públicas voltadas à educação daqueles que vivem na zona rural.

Arroyo (2007) denuncia essa distância simbólica e política da escola em relação às populações rurais, enfatizando que a história da educação brasileira foi marcada pela negação do direito de aprender aos trabalhadores que vivem na zona rural. A escola, quando existia, era frequentemente um espaço de reprodução das hierarquias sociais, reforçando o sentimento de não pertencimento.

Em síntese, as trajetórias desses sujeitos revelaram que a ausência de escolarização não é sinônimo de ausência de saber, mas de outra lógica de conhecimento, enraizada na experiência, na oralidade e na coletividade. São vidas que, embora marcadas pela negação de direitos, expressam a potência de aprender com o mundo e sobre o mundo, resignificando a

própria condição de ser em um universo que insiste em medir o valor humano pela gramática da letra.

Na Seção IV, denominada *Experiências formativas para a vida e o trabalho como artes de fazer*, busquei problematizar a formação ocorrida fora da sala de aula como um processo de transformação contínua, no qual as experiências vividas no cotidiano se tornaram fontes legítimas de aprendizagem.

4 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS PARA A VIDA E O TRABALHO COMO ARTES DE FAZER

O objetivo desta Seção foi o de refletir sobre experiências de formação para a vida e o trabalho presentes nas artes de fazer dos sujeitos colaboradores. Após tecer alinhavos com as narrativas, captei, na categoria “experiência”, que existe uma construção subjetiva de sentidos, a qual acontece de maneira particular para cada sujeito e se encontra interligada ao íntimo daquilo que é singular e, portanto, faz referência ao vivido de cada um. Dessa maneira, em diálogo com Larrosa (2002), os momentos vividos podem tornar-se experiências, algo único e, talvez, impossível de replicação. Isso porque cada etapa ou fase da vida representa momentos diferenciados e, em tais episódios, as mudanças acontecem mesmo em atividades rotineiras, muitas vezes repetidas; o sujeito já não pode ser considerado o mesmo, outrossim, o sentido facultado à experiência não poderia ser o mesmo.

A formação foi entendida como uma transformação que acontece no fazer cotidiano e que destaca o caráter contínuo, dinâmico e experiencial. Nesse sentido, o cotidiano tornou-se um espaço de aprendizagem constante, no qual o sujeito se desenvolveu a partir das vivências, das trocas com os outros e da construção de sentidos sobre sua própria prática. Logo, formar-se para a vida e o trabalho é transformar-se continuamente, em um processo mediado por saberes práticos que promovem crescimento pessoal, profissional e social.

No tópico “Entre caminhos, saberes e subjetividades: as artes de fazer e formar-se”, sugerem-se reflexões sobre processos formativos que vão além de métodos tradicionais de ensino, incorporando trajetórias individuais (caminhos), conhecimentos diversos (saberes) e experiências pessoais (subjetividades). A expressão “artes de fazer e formar-se” aponta para uma abordagem artesanal, criativa e sensível da aprendizagem, em que a formação não é algo imposto de fora, mas construída no entrelaçamento da vivência e da prática.

Essas vivências podem possibilitar a aquisição de experiências. No entanto, existem elementos que inviabilizam a vivência plena da experiência, entendida, à luz de Larrosa (2002), como aquilo que nos atravessa, nos transforma e nos forma. As narrativas foram analisadas com o objetivo de compreender os processos de constituição das subjetividades, bem como os modos pelos quais os sujeitos atribuem sentido às suas vivências e constroem relações com o mundo, a partir das marcas que as experiências deixam em seus percursos formativos.

Por fim, o trabalho apresentado nas narrativas dos sujeitos apareceu como uma forma de experiência de vida que ultrapassa a dimensão econômica e se entrelaça com aspectos identitários, emocionais e sociais. As narrativas evidenciam que o trabalho é um meio de

sobrevivência, mas também um espaço de realização pessoal, construção de vínculos e reconhecimento social. Ao mesmo tempo, as vivências laborais revelam desafios, como a precarização, o desgaste físico e emocional e a luta por dignidade. Assim, o trabalho assume papel fundamental nas trajetórias, sendo fonte tanto de sentido e manutenção quanto de sofrimento, refletindo as contradições do contexto social e histórico em que esses sujeitos estão inseridos.

4.1 Formação: transformação que acontece no fazer cotidiano

De acordo com Josso (2004, p. 23), “o ser humano constrói-se num incessante movimento de transformação, orientado pelas experiências que vive e pelas significações que a elas atribui”. A autora evidencia que a constituição do ser humano não é um processo estático, mas um movimento contínuo de transformação, no qual as experiências vividas e os significados a elas atribuídos desempenham papel central.

Essa perspectiva reconhece o sujeito como protagonista de sua própria formação, pois cada vivência, interpretada e ressignificada, contribui para sua construção identitária e para a ampliação de saberes. Assim, o desenvolvimento humano é compreendido como uma trajetória dinâmica, tecida pela interação entre experiência, reflexão e aprendizado.

A formação, em Certeau (1998) e Josso (2004; 2010), apresenta pontos de convergência e especificidades. Certeau (1998) aponta que a formação está presente nas “artes de fazer”, nas práticas cotidianas criativas, nas quais os sujeitos elaboram táticas para ressignificar e reinventar a realidade, ao mesmo tempo em que vão aprendendo enquanto realizam determinados trabalhos cotidianos.

Para Josso (2004; 2010), a formação, como um processo reflexivo e existencial, permite integrar experiências, dar sentido aos acontecimentos e construir a própria identidade formativa. Assim, enquanto Certeau (1998) enfatizou a dimensão prática e inventiva do cotidiano, Josso (2004; 2010) ressaltou a importância da rememoração e da narrativa como caminhos para a formação ao longo da vida.

Os sujeitos de diferentes camadas sociais reproduzem a ideia do termo “formação” quase que exclusivamente dirigida à educação. É fato que ela acontece em todos os espaços, seja dentro, seja fora de uma sala de aula. Para aqueles que tiveram a oportunidade de obter formação escolar, o sistema imputa o termo “formação”; para os demais, que não a acessaram, comumente a sociedade desvaloriza seus saberes e não legitima a formação que ocorreu fora dos espaços institucionalizados.

Josso (2004, p. 19) afirmou que “toda pessoa está em formação permanente, quer o queira ou não, quer o saiba ou não”, evidenciando que o processo formativo acompanha o ser humano em todos os momentos da vida, independentemente de sua consciência ou intencionalidade. Essa concepção dialoga com Freire (1996), para quem o ser humano é um ser inconcluso, em permanente busca, o que implica reconhecer a educação como prática contínua e transformadora.

Enquanto Josso (2004) enfatizou a inevitabilidade da formação, que se dá nas experiências cotidianas e nas interações sociais, Freire (1996) acrescentou um caráter ético-político a esse processo, defendendo que a tomada de consciência crítica possibilita ao sujeito assumir-se como protagonista de sua própria formação e agente de transformação social.

Essa compreensão abriu precedentes e ampliou o entendimento de que o processo formativo acontece para além dos limites preconizados pelo sistema escolar. Assim, destaquei os sujeitos não escolarizados desta pesquisa, que, por diversos motivos, não acessaram ou foram impedidos de obter a educação formal.

Nesse sentido, não basta associar a formação à educação escolar, à pedagogia, aos professores, aos livros, às faculdades ou aos diplomas. Deve-se rever conceitos e teorias e compreender que “formar” está relacionado ao sistema de valores simbólicos, isto é, ao que cada sujeito pensa sobre si e sobre seu processo formativo, ocorrido em diferentes espaços.

Reiteradamente, ouve-se, em eventos ligados à educação, a expressão “formação”. Não muito diferente, os meios midiáticos sempre aventaram essa discussão, que também pode ser observada na literatura, em escritos filosóficos, sociológicos, pedagógicos, entre outros. No mundo letrado e escolarizado, uma ou a principal concepção defendida sobre formação afirma que, para se viver bem e/ou ocupar os melhores lugares no mundo do trabalho, ou ser reconhecido e respeitado, o sujeito deve ter formação – não qualquer formação, mas a institucionalizada.

Na perspectiva educacional sobre o conceito de formação, há pressupostos importantes a serem considerados, pensando na profissionalização e na otimização dos envolvidos nas diversas áreas do conhecimento. E, sim, a sociedade necessita de sujeitos com conhecimentos ilibados para desempenharem suas funções e darem credibilidade ao trabalho que executam.

Baracho (2018) reconheceu que o mundo do trabalho encontra-se bem diversificado, em decorrência de fatores históricos, e oferece pistas, ao mesmo tempo em que questiona esse movimento de construção para atendê-lo, face às múltiplas ocupações e desdobramentos:

Assim, diante da diversidade de tipos de ocupações como decorrência do trabalho no seu sentido histórico, depreende-se que a formação profissional vai adquirindo novas configurações e, à medida que o trabalho se apresenta, consegue captar a objetividade do trabalhador, manipulando sua subjetividade a partir da construção de uma nova racionalização e linha de montagem estruturada pelo princípio da flexibilidade (Baracho, 2018, p. 112).

Baracho (2018) chamou a atenção para a compreensão da diversidade de ocupações/trabalhos executados pelos homens, que historicamente transformaram o mundo e os meios de produção. Mudanças essas que, ao longo dos séculos, vêm se reconfigurando em conformidade com as demandas da sociedade.

Na contemporaneidade, há uma preocupação latente com a formação profissional, e o trabalhador fica condicionado a estar sempre em busca dessa profissionalização para atender às especificidades do mercado de trabalho.

Ponto aqui um exemplo clássico de como o mercado de trabalho absorve, como uma esponja, cada vez mais profissionais “escolarizados, formados e certificados”. Considero como se estivessem saindo de uma linha de montagem, em grande escala, para serem distribuídos nos diversos setores da sociedade.

Ao compreender a grandiosidade do conceito de “formação” para além do que foi apregoadado pelas academias e ressignificá-lo, em contraponto à formação profissional obtida com professores em unidades institucionalizadas, amplamente presente na literatura, acredito ser necessário refletir sobre esse termo e, mais uma vez, em diálogo com Larrosa (2002):

A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova e desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém (Larrosa, 2002, p. 206).

Larrosa (2006), metaforicamente, compara a formação a uma viagem que não pode ser antecipada; ou seja, nesse caminhar, no qual subjetivamente o sujeito mergulha, algo vai acontecendo e o transformando. O autor evidencia que, nessa viagem interior, não pode haver antecipações e, sendo a formação aberta, ela acontece em momentos e formas diferentes para cada sujeito da experiência.

A reflexão de Larrosa (2002) revelou que a formação é um processo dinâmico, imprevisível e profundamente subjetivo, no qual o indivíduo se abre ao encontro com o outro e às experiências que o interpelam. Esse percurso não se limita à aquisição de conhecimentos,

mas implica a transformação interior, marcada por instabilidades, desafios e mudanças que reconfiguram a própria identidade do sujeito em formação.

Assim como ocorre com o conceito de “trabalho”, há, no entendimento da categoria “formação”, uma multiplicidade de sentidos amplamente utilizados e vinculados a essa noção. Nesse sentido, Josso (2004) endossa a dualidade do conceito de “processo de formação”:

Designa tanto a atividade no seu desenvolvimento temporal, como o respectivo resultado. Designando o nosso objeto de investigação pelo próprio conceito de processo de formação, indicávamos mais claramente que nos interessávamos pela compreensão da atividade. Todavia, mantém-se uma ambiguidade, à medida que o conceito utilizado não permite distinguir a ação de formar (do ponto de vista do formador, da pedagogia utilizada e de quem aprende) da ação de formar-se (Josso, 2004, p. 61).

A autora entende que o sujeito, a todo momento, acessa novas vivências oriundas de fatos que, aparentemente, podem ser considerados corriqueiros, sem que lhes seja destinada grande importância; outros, porém, podem marcá-lo de forma significativa. Esses acontecimentos são, na realidade, a transformação do sujeito, que faz parte do processo formativo e converge em experiências formadoras.

Na metáfora da viagem de Larrosa (2004) e na transformação do sujeito em Josso (2007), há a subjetivação das experiências formativas. A formação, como representação, é o próprio sujeito, sendo aquele que realiza determinada tarefa de acordo com o que foi aprendido ao longo da vida e com o sentido que lhe é atribuído:

Assim, a questão do sentido da formação, vista através do projeto de formação, apresenta-se como uma voz de acesso às questões de sentido que hoje permeiam os atores sociais, seja no exercício de sua profissão - eles se assumem como porta-vozes dos problemas dos grupos sociais com os quais operam -, seja nas vivências questionadas e questionadoras de sua própria vida (Josso, 2007, p. 414).

A formação a que Josso (2007) se refere está centrada em um processo de transformação de si, por meio das narrativas de professores, os quais classificou como aprendentes. Para esses profissionais, o processo formativo está vinculado ao processo de escolarização, com o objetivo de melhorar o desempenho no exercício da profissão. A autora destacou que a formação, ao ser compreendida como um projeto, possibilita aos sujeitos refletirem sobre o sentido de suas ações e experiências, tanto na dimensão profissional, ao assumirem-se como representantes das demandas sociais, quanto na esfera pessoal, ao questionarem e ressignificarem suas próprias trajetórias de vida.

Por outro ponto de vista, entendo que os sujeitos não escolarizados também são aprendentes e estão em um processo constante de formação e transformação, com aprendizados na “escola da vida”. Isso lhes proporciona saberes que são acessados para melhor desempenharem suas atividades laborativas e de vida.

Possivelmente, no momento em que as narrativas dos sujeitos narradores forem acessadas, a categoria “formação” pode ser aventada ou não. No entanto, subjetivamente, ela aconteceu e os transformou, mesmo que não a entendam como formação, devido à percepção, ou à regra definida socialmente, de que apenas passam pelo processo formativo aqueles que frequentam uma escola.

Josso (2004, p. 65) afirmou que “formar-se significa viver experiências que transformam, que implicam rupturas, escolhas e renúncias”. Assim, ela entendeu que a formação humana vai além da mera aquisição de conhecimentos e envolve processos existenciais de mudança, reflexão e reconstrução identitária. A autora enfatizou que cada experiência significativa traz consigo a necessidade de tomar decisões, enfrentar desafios e, muitas vezes, abrir mão de caminhos alternativos, o que evidencia o caráter transformador e subjetivo da formação. Nesse sentido, o processo formativo é percebido como dinâmico, pessoal e profundamente ligado à trajetória de vida de cada indivíduo, em que experiências concretas geram aprendizados constantes.

Essa concepção dialoga com Bourdieu (1996), na medida em que o autor descreve o *habitus* como um sistema de disposições duráveis, internalizadas pelo sujeito ao longo de sua história, que orientam suas percepções, julgamentos e ações. Embora o *habitus* tenda à reprodução das estruturas sociais, ele não é rígido: confrontado com novas experiências ou condições diferenciadas nos campos sociais, o sujeito pode vivenciar rupturas, revisitar suas escolhas e realizar renúncias, ajustando suas práticas e estratégias.

Assim, a formação, quando vista sob a perspectiva de Bourdieu (1996), revela-se como resultado da interação entre condicionamentos sociais e capacidade de agência individual, permitindo compreender, portanto, de forma mais ampla, como experiências transformadoras, escolhas e renúncias se articulam na construção do sujeito.

Os sujeitos da pesquisa foram impactados pelos modos de vida, pela cultura familiar, pelas condições de trabalho e pelas vivências na roça. Vejo que “renunciaram”, mesmo que involuntariamente, ao processo de escolarização e, portanto, desenvolveram outras habilidades e saberes que os condicionaram a permanentes processos formativos, conforme suas realidades, para se manterem atuantes na sociedade.

4.2 Entre caminhos, saberes e subjetividades: as artes de fazer e formar-se

Percorrendo essa seara de que a vida é uma arte, pensei primeiramente em “artes de viver”. Logo, procurei entender o que realmente significa o termo “arte” e como esse entendimento comporia os alinhavos incertos do bordado e, novamente, recorri ao *Dicionário de Filosofia*, de Abbagnano (2006), que definiu etimologicamente o termo “arte” como de origem latina, *ars*, podendo ser entendido de diferentes pontos de vista. Já significou, em um passado distante, “ciência” e conjunto de compreensões. Atualmente, pode ser interpretado como a representação do que é belo, por meio da produção de objetos de valor estético, representação corporal, poesia, obras arquitetônicas, literatura, entre outras. A arte é, “em seu significado mais geral, todo conjunto de regras capazes de dirigir uma atividade humana qualquer” (Abbagnano, 2006, p. 92).

O tipo de arte que encontrei nas narrativas e adjetivei aos não escolarizados representa suas habilidades técnicas e modos de vida. Suas artes estão nas atividades simples da vida, no cuidado com os filhos e nos afazeres domésticos, como cozinhar e lavar; e nas atividades no campo e na roça, como capinar, fazer cercas, plantar e colher.

Essas práticas cotidianas, imputadas aos “homens comuns”, foram, do ponto de vista de Certeau (1998), entendidas como as “artes de fazer”. Percebi que os sujeitos que compuseram a pesquisa, por meio de suas narrativas, vivenciaram tais artes de fazer no cotidiano. Isso ocorreu no momento em que foram aprendendo a fazer tudo o que lhes fora ensinado pelos pais e por outras pessoas mais velhas. Eles aprenderam com o trabalho simples e pesado da roça e transformaram esse labor cotidiano em práticas e técnicas que surgiram da experiência e da necessidade.

As artes de fazer estão nos conhecimentos repassados de pais para filhos; estão nas atividades laborativas que garantem o sustento; e também nos caminhos por eles encontrados para se adaptarem às regras do mundo letrado. Esses saberes demonstram uma dimensão prática e estratégica do conhecimento, em que a experiência e a adaptação às circunstâncias tornam-se centrais, valorizando formas de aprendizagem e atuação que se constituem fora dos circuitos escolares tradicionais, mas que possuem legitimidade e eficácia próprias.

Para os sujeitos não escolarizados, os espaços cotidianos nos quais estão inseridos, assim como as interações com outros indivíduos, seja no núcleo familiar, seja nas relações de trabalho, configuram distintos “territórios formativos” que promovem o aprendizado, a apropriação de experiências e a constituição da subjetividade. Nesse sentido, tais vivências não

se restringem à transmissão de saberes práticos, mas constituem oportunidades contínuas de negociação de valores, normas e identidades.

Conforme Bourdieu (1996), essas experiências contribuem para a formação do *habitus*, compreendido como um sistema de disposições duradouras que orienta percepções, julgamentos e práticas sociais, permitindo a reprodução e a transformação das estruturas simbólicas em que o indivíduo está inserido. Assim, observa-se que os processos de (re)construção de saberes, valores e identidades extrapolam o espaço formal da escola, manifestando-se de forma dinâmica nas relações cotidianas e nos modos de vida.

Consequentemente, a aprendizagem revela-se como prática social intrinsecamente vinculada à experiência e à participação ativa nos diferentes campos sociais. Isso evidencia que a educação, em sentido amplo, constitui-se como fenômeno contínuo, situado e profundamente interligado às trajetórias de vida dos sujeitos.

Para a reconstrução de aprendizados e saberes, os sujeitos recorrem às suas memórias como estratégia para relatar experiências vividas, especialmente aquelas transmitidas pelos pais. Ao acessarem essas lembranças, não apenas recordam fatos, mas também reinterpretam práticas, valores e saberes incorporados desde a infância. Esse processo permitiu que as vivências pessoais se tornassem narrativas significativas, revelando como aprendizagens informais moldam competências, hábitos e modos de vida. Assim, o acesso à memória funciona como ponte entre a experiência individual e a expressão de conhecimentos culturalmente transmitidos.

As narrativas dos não escolarizados mostraram que o mundo funciona como um verdadeiro território educativo, no qual o aprendizado ocorreu por meio das experiências cotidianas, das relações sociais e das práticas de vida e de trabalho. Esse entendimento ampliou a noção de educação, evidenciando que o conhecimento não se restringiu à escola, mas foi construído continuamente na interação com o ambiente e nas vivências diárias presentes nas artes de fazer.

Ao acionarem suas memórias, muitos episódios foram suscitados e isso, segundo Halbwachs (2006), proporciona um repertório abstrato e expresso materialmente. Se os sujeitos da experiência não acionarem e sistematizarem suas lembranças ao recorrerem às vivências, existe o risco de desaparecimento; e, quando há a participação de outros que testemunharam os mesmos episódios, um completa o outro com maior exatidão:

Uma ou mais pessoas juntando suas lembranças conseguem descrever com muita exatidão fatos ou objetos que vimos ao mesmo tempo em que elas, e

conseguem até reconstituir toda a sequência de nossos atos e nossas palavras em circunstâncias definidas, sem que nos lembremos de nada de tudo isso (Halbwachs, 2006, p. 31).

Nesse sentido, não basta que os indivíduos evoquem determinados fatos ou objetos; devem trazer consigo fragmentos da rememoração para validarem os testemunhos das lembranças uns dos outros. Nesse processo de rememoração, é crucial que a memória individual, ao ser acionada, encontre pontos de consonância e intersecção com a memória dos demais sujeitos que vivenciaram eventos em comum no grupo social, seja no núcleo familiar, na igreja, no trabalho, na rua, no comércio ou na escola.

No entendimento de Halbwachs (2006), ao realizar as recordações, o pensamento de um deve concordar, em determinados pontos e situações, com o dos demais membros do grupo em que o sujeito se encontra inserido ou que participaram dos eventos. Quando alguém do grupo esquece por completo os eventos e fatos da vida, se está perdendo o contato com eles:

Não basta reconstituir pedaço por pedaço a imagem de um acontecimento passado para obter uma lembrança. É preciso que esta reconstituição funcione a partir de dados ou de noções comuns que estejam em nosso espírito e também no dos outros, porque elas estão sempre passando destes para aqueles e vice-versa, o que será possível se somente tiverem feito e continuarem fazendo parte de uma mesma sociedade, de um mesmo grupo (Halbwachs, 2006, p. 39).

Os sujeitos não se constituem ou se formam sozinhos. São frutos do meio, construídos e constituídos por meio das interações sociais, em concomitância com a cultura e os modos de vida do grupo, que reverberam na formação do sujeito, seja ele escolarizado ou não. Ninguém é, por si só, um ser autônomo.

Se a vida pode ser considerada como uma arte, como os não escolarizados da pesquisa processaram e vivenciaram essa arte? Pensei a vida como arte no sentido de que cada pessoa cria, em consonância com os outros, maneiras de existir e lidar com o mundo. Para os sujeitos não escolarizados da pesquisa, a “arte de fazer” manifestou-se nas práticas cotidianas, nos saberes e habilidades adquiridos e desenvolvidos e na forma como interagiram com o ambiente e com outras pessoas, principalmente do núcleo familiar.

Em outras palavras, esses sujeitos transformam a vida em um espaço de expressão significativa. Isso ocorre quando integram criatividade, técnica e sensibilidade nas práticas cotidianas, valorizando os saberes adquiridos na experiência e moldando seu modo de existir a partir de uma combinação de sabedoria, engenhosidade e protagonismo no cotidiano.

Compreendi as “artes de fazer” como os modos, caminhos e práticas criativas construídos a partir das experiências familiares, por meio dos quais cada indivíduo, à sua maneira e em seu próprio tempo, se desdobrou e (re)organizou sua existência. Constituem também a expressão da coragem com que enfrentaram os desafios e as adversidades da vida, possibilitando-lhes recomeços e processos de adaptação social.

Os sujeitos narradores foram tecendo suas trajetórias de vida em meio às exigências do labor, encontrando, nesse processo, formas de resistência e escapes frente às forças e padrões coercitivos das normas sociais. Nessa perspectiva, as “artes de fazer”, conforme propôs Certeau (1998), podem ser entendidas como práticas cotidianas de astúcia e criatividade, pelas quais os indivíduos reelaboram o uso dos espaços e significados sociais, subvertendo, ainda que de modo sutil, a lógica dominante.

Simultaneamente, tais práticas articulam-se ao *habitus*, conceito desenvolvido por Bourdieu (1996), enquanto sistema de disposições socialmente constituídas que orientam as ações e percepções dos sujeitos. Assim, entre condicionamento e invenção, os narradores construíram modos singulares de (re)inventar a vida, evidenciando a tensão entre a reprodução das estruturas sociais e a capacidade criadora dos agentes.

Nas circunstâncias nas quais os sujeitos não escolarizados se encontram inseridos, as artes de fazer manifestaram-se em tomadas de atitude como a “autoproteção”, uma forma de sabedoria para evitar situações de conflito maior. *“Quando eu vejo que alguém vai me ofender, eu saio de perto. Tem que ter sabedoria para entender as coisas e não criar confusão”* (Sebastião, Entrevista, 2023).

A narrativa indicou uma postura de autocontrole e inteligência emocional diante de situações potencialmente conflituosas. Sebastião (Entrevista, 2023) demonstrou capacidade de reconhecer comportamentos agressivos ou ofensivos e, em vez de reagir impulsivamente, optou por se afastar, valorizando a prudência e a sabedoria. Ficou também demonstrada a consciência sobre a importância de escolher suas batalhas e evitar conflitos desnecessários, evidenciando que compreender as circunstâncias e agir de forma estratégica constitui uma maneira de preservar a própria integridade.

Em suma, a afirmação aponta para uma prática de mediação pessoal, autoconhecimento e manejo das emoções. Essa tomada de decisão ponderada foi, para o narrador Sebastião (Entrevista, 2023), uma manifestação de sensibilidade e rapidez decisória, pois há consciência de que as ofensas podem evoluir para vias de fato caso as atitudes sejam movidas pela emoção.

Ao executar suas atividades laborativas, mesmo após muitos anos nesse processo, reconheceu que, em determinados momentos, o erro acontece: *“procuro não errar para não*

ter que corrigir, mas o erro faz parte da vida, se errar tem que corrigir porque o serviço tem que ser perfeito” (Sebastião, Entrevista, 2023).

Foi possível abstrair do fragmento da narrativa que, enquanto trabalhador, Sebastião (Entrevista, 2023) compreendeu sua prática como um processo formativo permanente, no qual o erro é simultaneamente risco e oportunidade. Ao afirmar que *“o erro faz parte da vida”*, reconheceu fragilidades humanas e, ao mesmo tempo, apontou que o processo de trabalho e de vida é permeado por tentativas, ajustes e correções, elementos centrais no fortalecimento do sujeito.

Esses fragmentos extraídos das narrativas de Sebastião (Entrevista, 2023) sinalizam que seus aprendizados foram adquiridos rotineiramente nas interações sociais e familiares, possibilitando sua formação, bem como a elaboração de planos para um futuro melhor. Ele se sente realizado nas relações familiares, na religião e nas amizades e, quanto ao dinheiro, afirmou que, desde que tenha saúde, ele representa apenas o básico para sobreviver.

As artes de fazer são, para o narrador, seu modo de vida e se encontram nas atitudes, na preocupação com a valorização do nome, na honestidade e na crença em Deus: *“Eu tenho o nome limpo, graças a Deus, sou muito direito com as coisas; onde eu passo, a porteira fica aberta”* (Sebastião, Entrevista, 2023).

A narrativa não apenas evidenciou a construção de sua identidade em termos de honra e reconhecimento social, mas também mobilizou elementos simbólicos e linguísticos contidos no conceito de artes de fazer. Ao utilizar a metáfora da “porteira aberta”, o sujeito não apenas descreveu uma situação concreta, mas elaborou uma estratégia narrativa que expressa sua credibilidade e legitimidade social de forma acessível e compartilhável.

Para Certeau (1998), as práticas cotidianas e os usos da linguagem são modos pelos quais os sujeitos se apropriam de significados e produzem sentidos dentro das estruturas que os cercam. Nesse caso, Sebastião (Entrevista, 2023) transforma sua vivência em enunciado simbólico, ressignificando a experiência da porteira, enquanto espaço físico e liminar, como metáfora de confiança, respeito e livre circulação.

Bourdieu (1996), ao escrever a obra “O poder simbólico”, destacou o que intitulou como “capital simbólico”, o qual expressa uma ligação íntima com que o sujeito “detém” ao tentar legitimar sua honestidade e reputação pela fé religiosa. O “nome limpo” não é apenas a ausência de dívidas ou problemas judiciais, mas, sobretudo, a manutenção da honra, condição fundamental para assegurar reconhecimento no campo social em que está inserido.

Em diálogo com Bourdieu (1996), o enunciado articula um *habitus* de retidão, construído e transmitido historicamente, que permite ao sujeito afirmar sua posição no núcleo

familiar e no local de trabalho. Dessa forma, ao mesmo tempo em que a narrativa destacou uma dimensão estruturante das normas sociais, também evidenciou a criatividade cotidiana, na medida em que o narrador recorreu a imagens de seu universo de vida para elaborar uma representação simbólica de si mesmo.

O discurso, portanto, situou-se na confluência entre estrutura e agência: de um lado, o peso das normas sociais e religiosas que valorizam a moralidade e a honra; de outro, a elaboração singular de um enunciado que traduz essas dimensões em metáfora viva e culturalmente situada.

A metáfora utilizada pelo sujeito evidencia que, ao ser contratado para diferentes atividades rurais, ele as desempenha com profissionalismo, competência e honestidade, de modo a aumentar a probabilidade de ser novamente escolhido para futuros trabalhos. A partir dessa narrativa, foi possível identificar que o sujeito demonstrou postura ética, valoriza sua reputação e se orgulha de *“ter o nome limpo”* e de ser *“muito direito com as coisas”* (Sebastião, Entrevista, 2023), revelando consciência moral, responsabilidade e integridade em suas ações.

Além disso, a declaração de que *“onde eu passo a porteira fica aberta”* (Sebastião, Entrevista, 2023) reforçou a confiança que os outros depositam nele, indicando reconhecimento social de sua conduta. Assim, constatei uma construção de autoestima sustentada pelo comportamento correto e pela confiabilidade, valores centrais na relação do sujeito com o mundo e com os demais. Tal posicionamento configura, assim, uma verdadeira arte de viver e agir.

Geralda (Entrevista, 2023) é uma senhora que, desde criança, passou por diversos enfrentamentos. Ao longo dos anos, tais experiências possibilitaram condições reais de aprendizado e aquisição de saberes, o que a auxiliou na tomada de decisões. Atualmente, tem 66 anos, é aposentada e mora em Pires do Rio. Ela narrou que: *“Sou uma pessoa boa e honesta, eu tenho muita experiência de vida. Quando eu vejo alguém fazendo algo errado, eu penso que aquela pessoa não tem juízo. Eu me acho guerreira”* (Geralda, Entrevista, 2023).

A narrativa evidencia a construção de uma identidade ética e moral baseada em honestidade, experiência de vida e resiliência. Ao se declarar *“boa e honesta”* e *“guerreira”*, Geralda (Entrevista, 2023) atribuiu a si mesma capital moral e simbólico, consolidado por vivências acumuladas (Bourdieu, 1996), enquanto a crítica a quem age de forma incorreta revelou um *habitus* orientado por normas internalizadas, no qual há condenação de toda e qualquer atitude que foge às normas e às regras de conduta preestabelecidas pela sociedade.

Uma vez mais, apoiado em Certeau (1998), vi, na narrativa da colaboradora, que suas vivências cotidianas produziram sabedoria e valores que a orientaram nas tomadas de decisão.

Revelaram que, mesmo em meio às adversidades da vida, ela desenvolveu sabedoria, estratégias e táticas para encarar os desafios que a vida difícil lhe impôs.

Também chamou-me a atenção o termo “juízo”, que pode significar ponderação, bom senso, reflexão e prudência nas tomadas de decisão. Isso é, verdadeiramente, uma arte; tais características foram adquiridas em suas interações familiares, e as experiências a forjaram como uma mulher que se reconheceu forte e resiliente.

Em outro momento, ela narrou: *“Minhas coisas são bem feitas. Faço tudo bem feito porque minha mãe me ensinou. A juventude de hoje, mesmo nos serviços simples como o meu, faz tudo de qualquer jeito. Não sabem fazer direito o serviço simples”* (Geralda, Entrevista, 2023). Ao proferir essa narrativa, informou, subjetivamente, o valor e a importância dos ensinamentos realizados por sua mãe. Esses ensinamentos atestaram que ela teve uma excelente “professora” na disciplina das “artes dos afazeres domésticos”. Ao mesmo tempo em que reconheceu o valor de seus aprendizados, deixou um alerta de que os jovens, atualmente, não sabem realizar trabalhos simples, comuns e rotineiros em todas as casas.

É fato que os modos de vida das décadas passadas não se aplicam aos da atualidade, e muitos fatores podem colaborar para que atividades simples não sejam executadas de forma satisfatória pelos jovens do século XXI. Fatores como o uso indiscriminado de tecnologia, ociosidade, falta de limites, mudança de valores, cultura familiar e modos de vida podem ser alguns exemplos.

O que ficou evidenciado é que cada geração possui suas especificidades, de acordo com o momento histórico. Nesse sentido, fatores internos e externos podem intensificar aquilo que realmente faz sentido para os jovens, e as tarefas domésticas e atividades simples, mesmo que ensinadas pelos pais, não são o que eles querem aprender a fazer, pois imaginam outras profissões mais atraentes e que lhes pagariam melhor.

A análise das narrativas revela que, historicamente, os conhecimentos transmitidos pelas mães e por pessoas mais experientes funcionavam como instrumentos centrais de socialização, direcionando a formação das meninas para o exercício da maternidade e da administração doméstica. Esses saberes, embora circunscritos à esfera do cuidado familiar e das tarefas domésticas, eram incorporados de forma subjetiva, moldando não apenas as práticas cotidianas, mas também as concepções de identidade e de papel social das mulheres. Dessa maneira, mesmo quando envolvidas em outras atividades, as aprendizagens adquiridas consolidavam padrões de comportamento e expectativas de gênero, refletindo e reproduzindo normas socioculturais vigentes.

Compreender os conhecimentos dos “velhos” representa meio fundamental para o entendimento de fatores históricos, culturais e sociais. As crianças e os jovens do passado hoje são os sujeitos da pesquisa e representam aqueles que vivenciaram e aprenderam com seus antepassados não escolarizados. Esses conhecimentos empíricos atestam que “o saber não está apenas nos livros, mas no viver” (Bosi, 2003, p. 25).

Os conhecimentos empíricos demonstram que o saber não se restringe aos livros, mas se constrói também na experiência cotidiana. A vivência prática, marcada por observações, erros e acertos, constitui um tipo de conhecimento legítimo, capaz de orientar ações e decisões. Assim, os sujeitos pesquisados, não escolarizados e residentes na Região da Estrada de Ferro, no sudeste goiano, revelaram uma aprendizagem desenvolvida na prática, no seio familiar e na interação social, evidenciando a inseparabilidade entre conhecimento e experiência de vida.

A escola que frequentaram não utilizava livros ou cadernos. Os professores foram seus pais e avós, que permaneciam com eles, ensinando, impondo tarefas diárias, corrigindo e (re)passando lições de vida pela convivência cotidiana, ao realizarem os afazeres domésticos, a lida na roça, o cuidado com os animais ou a execução de trabalhos como diaristas nas fazendas. Os mais velhos, fontes ricas de sabedoria, experimentaram aprendizados ao longo de suas jornadas e os transmitiram com base no que aprenderam nas artes de fazer, demonstrando como os aprendizados rotineiros e familiares podem apontar caminhos para a resolução de problemas.

Francisca (Entrevista, 2023) afirmou que o tempo auxilia no aprendizado e que, quando trabalhava com pessoas que sabiam pouco e tinham pouca experiência, tudo se tornava mais difícil; no entanto, como boa “professora” dos afazeres domésticos, ensinava a realizar corretamente as tarefas. Relatou que aprendeu com os pais e que seus filhos aprenderam e assimilaram os modos de fazer observando-os na execução dos serviços cotidianos.

Freire (1987, p. 68) reforçou que “não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes”. Ao analisar por esse ponto de vista, encontrei a compreensão de que os saberes e conhecimentos dos sujeitos trabalhadores não escolarizados são importantes e fundamentais para a sociedade. Contudo, os trabalhos por eles executados são, em geral, considerados prestações de serviços desqualificados e, portanto, mal remunerados.

Ao transitar pelas narrativas dos colaboradores, lembrei-me da afirmação de Soares (1991, p. 28): “Vamos bordando a nossa vida, sem reconhecer por inteiro o risco; representamos o nosso papel, sem conhecer por inteiro a peça”. Essa metáfora revela a ideia de que a vida é um processo contínuo, inacabado e incerto, no qual, diante de escolhas ou imposições da própria existência, os sujeitos tomam decisões e seguem por caminhos, muitas vezes, sem compreender plenamente seus significados ou consequências.

Para os não escolarizados da pesquisa, devem ser consideradas também suas crenças e tradições. Não abordei a fragilidade ou a lógica do saber, mas pontuei que, para os sujeitos da experiência, o que lhes foi apresentado como formação foi subjetivado e aplicado aos modos de vida que lhes oportunizaram saberes e técnicas não catalogadas.

Raimundo (Entrevista, 2023) narrou que, desde criança, trabalhou em atividades pesadas na roça com seus pais. Todos da família tiveram uma vida difícil, sendo-lhes negadas outras oportunidades. Tudo o que aprendeu ocorreu na convivência com pais e avós: *“Eles tinham conhecimento das coisas da vida, sabiam muitas coisas. Não importavam muito com escola, mas falavam que não queriam que os filhos fossem iguais a eles, sem oportunidades”* (Raimundo, Entrevista, 2023).

Nessa narrativa, o sujeito destacou que os pais eram pessoas dotadas de grande sabedoria de vida. Embora possuísem conhecimentos empíricos adquiridos pela experiência, não se escolarizaram, mas reconheceram a importância da educação formal como meio de ampliar oportunidades para os filhos. Ainda que breve, a narrativa revelou um contraste entre a sabedoria prática adquirida ao longo da vida e a ausência de escolarização dos genitores, bem como a preocupação destes em oferecer aos filhos a educação formal como caminho para novas possibilidades. Os pais detinham amplos saberes cotidianos, reconheciam as limitações impostas pela falta de escolarização e projetavam para os filhos um futuro diferente; no entanto, estes permaneceram em condições semelhantes às dos genitores.

Na escola da vida, os mais velhos são legítimos representantes e guardiões de saberes adquiridos e constituídos pela oralidade e pela tradição. Na ausência de conhecimentos livrescos relacionados à leitura e à escrita, os sujeitos utilizam outras estratégias para partilhar suas práticas com as novas gerações. Com os ensinamentos dos mais velhos, muitos conhecimentos foram aplicados e garantiram formas de vida e sobrevivência aos seus descendentes na atualidade. Parte do que foi ensinado, se não for transmitido às próximas gerações, pode se perder, seja pela falta de interesse, seja pelo menosprezo da geração atual, que frequentemente considera tais saberes como “coisas de velhos”⁴².

Para Bosi (2003), os conhecimentos e aprendizados contidos nas histórias dos velhos são enriquecedores e possibilitam meios para realizar uma contraposição voltada à ética e à humanização. Reconhecer o valor desses ensinamentos pode ser um caminho para a preservação das tradições.

⁴² “Coisas de velhos” significa, para os jovens, que os tempos mudaram e que aquilo que foi vivenciado por pais ou avós não se aplica às suas realidades atuais, como, por exemplo, hábitos familiares, estilos musicais, formas e maneiras de educar os filhos, noções de respeito e a prática de refletir com calma antes de tomar uma atitude.

Não obtive informações sobre os anos em que os pais dos sujeitos colaboradores nasceram; contudo, pela idade do filho Raimundo, provavelmente situam-se entre as décadas de 1940 e 1950, período em que as condições de vida eram mais precárias e difíceis e registravam índices alarmantes de “analfabetismo”, sendo a população rural superior à urbana. Em face disso, os modos de vida eram mais simples.

Os colaboradores Paulo e Antônio (Entrevistas, 2022), residentes em Palmelo, herdaram dos mais velhos importantes ensinamentos que, diante da ausência de escolarização formal, constituíram-se como referências para enfrentar as situações do cotidiano. Atuando como diaristas, garantiram sua subsistência e, mesmo diante das limitações impostas pela falta de estudos, encontraram formas de adaptação que lhes permitiram ajustar-se e ser reconhecidos socialmente.

Foi por meio da tomada de atitude que Antônio (Entrevista, 2022) reconheceu suas limitações e passou a pedir ajuda ao se deparar com dificuldades: *“tento resolver tudo na hora; se não der certo, ligo para o patrão e ele dá um jeito. O patrão é enjoado, tem que ser tudo em cima da pinta, mas, se eu errar, tento resolver tudo sozinho. [...] Eu faço de tudo, e não é todo mundo que faz o que eu faço”* (Antônio, Entrevista, 2022).

Em diálogo com Josso (2004), a narrativa desse trabalhador informou que seu processo formativo foi construído a partir das experiências vividas e da atribuição de sentidos ao fazer cotidiano. Ao buscar resolver os problemas de forma autônoma e valorizar a própria atuação, o sujeito demonstrou aprendizagem prática e autonomia, configurando-se como protagonista de sua própria formação.

O saber prático construído ao longo da trajetória de vida permitiu ao sujeito o desenvolvimento de competências relacionadas ao manuseio de ferramentas e à execução de suas atividades laborais. A afirmação *“eu faço de tudo”* revelou não apenas a amplitude de suas experiências, mas também a valorização e o reconhecimento do próprio trabalho desempenhado. Nesse sentido, as habilidades e os conhecimentos adquiridos no ato do “fazer” constituíram-se em elementos fundamentais para sua permanência no mundo do trabalho.

No caso de Teresa (Entrevista, 2023), assim como dos demais sujeitos colaboradores, observei que a similaridade desses aprendizados resultou das vivências cotidianas e dos ensinamentos transmitidos por pais e avós, evidenciando uma continuidade geracional, na qual as mulheres reproduzem e reinventam os mesmos tipos de trabalho realizados por suas antecessoras:

Tudo que eu sou é graças a minha mãe e meu pai. Minha mãe e meus avós foram pessoas ótimas e faziam de tudo com muita sabedoria. Quando tinha algum problema, minha mãe sabia resolver tudo, e eu a achava muito inteligente. Ela e as tias faziam de tudo: lavava, passava, cozinhava, cuidava de nós e da casa, fazia farinha, doces, cuidava dos porcos e galinhas. Fazia serviços de homem também e sempre achava um jeito de resolver os problemas. Naquela época, a vida de quem morava na roça era mais difícil (Teresa, Entrevista, 2023).

Na narrativa de Teresa (2023), assim como nas dos demais colaboradores, revelou-se, à luz de Certeau (1998), as “artes de fazer” presentes no cotidiano rural, no qual a mãe e os avós, por meio de saberes práticos, improvisos e estratégias, por vezes engenhosas, enfrentavam as dificuldades da vida e reinventavam o viver na roça. Em diálogo com Josso (2004), as vivências constituíram um processo formativo que se configurou como formação para a vida.

A formação para a vida, fora da escola, foi caracterizada pela ausência de educação formal; essa condição possibilitou o desenvolvimento de outros meios e seleções: “O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana” (Larrosa, 2002, p. 26). Para o autor, aprender envolve afetos, práticas, valores e significados produzidos no cotidiano. Assim, o saber de experiência é subjetivo e transformador, pois nasce do encontro entre a vida real e os conhecimentos daquilo que cada pessoa viveu e sentiu.

As narrativas analisadas evidenciaram, a partir das vozes dos sujeitos colaboradores, que seus modos de vida, embora situados em municípios distintos, apresentaram trajetórias similares no que se refere à criação, à formação e aos ensinamentos advindos do convívio familiar. Ressalta-se que, embora tenham vivenciado um contexto de relativa liberdade, foram privados de aspectos fundamentais da infância, como o direito ao brincar e à escolarização.

Considerarei que, naquele período histórico, os dispositivos legais e institucionais destinados à proteção de crianças contra o trabalho infantil no Brasil eram incipientes, ainda que alguns marcos normativos relevantes já estivessem em vigor, conforme demonstrado no Quadro 26.

Os sujeitos da pesquisa, como apontado anteriormente, viveram a infância e a adolescência nas décadas de 1950 a 1970. Como se pode observar no Quadro 26, o primeiro dispositivo de proteção dessa faixa etária foi regulamentado no final da década de 1970, sendo o Código de Menores, de 1979.

Quadro 26 – Principais dispositivos que trataram da proteção ao trabalho infantil entre as décadas de 1960 a 1990

DÉCADA	ANO	DISPOSITIVO LEGAL	DESCRIÇÃO / IMPACTO
1960	1961	Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)	Torna obrigatória a educação primária, ampliando a frequência escolar e reduzindo o trabalho infantil.
	1964	FUNABEM (Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor)	Criada para atender menores em situação de vulnerabilidade, incluindo aqueles explorados no trabalho infantil.
	1967	Reforma Trabalhista (CLT)	Reforça idade mínima de 14 anos para trabalho, com restrições para atividades noturnas, insalubres e perigosas.
1970	1971	Lei 5.692/71	Obriga a escolarização até os 14 anos, fortalecendo a proteção contra o trabalho precoce.
	1979	Código de Menores (Lei 6.697)	Substitui o Código de 1927, trazendo a doutrina da “situação irregular”, ampliando a proteção, mas com caráter assistencial.
1980	1988	Constituição Federal	Eleva a idade mínima para o trabalho para 14 anos (aprendiz) e 16 anos (demais casos), garantindo prioridade absoluta aos direitos da criança e do adolescente.
1990	1990	Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	Define proteção integral, proíbe trabalho infantil antes dos 14 anos (exceto aprendiz), consolidando direitos.

Fonte: Organizado pelo pesquisador (2025).

Muitos desses dispositivos não foram plenamente respeitados nas décadas de 1960, 1970 e 1980. Apesar da existência das leis, a realidade social e econômica do Brasil fazia com que o trabalho infantil continuasse ocorrendo, especialmente em áreas rurais e periferias urbanas. Com o advento da Constituição Federal (Brasil, 1988) e, posteriormente, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), a proteção integral passou a ser priorizada, reforçando a proibição do trabalho infantil e estabelecendo mecanismos de fiscalização.

Esses dispositivos de proteção aos direitos da criança, embora tenham surgido entre as décadas de 1960 e 1990, apresentaram impactos inicialmente limitados e não beneficiaram de forma imediata os sujeitos da pesquisa. No entanto, com o passar do tempo, essas leis foram sendo aprimoradas, algumas substituídas, e acompanhadas por maior fiscalização e exigências sociais, o que possibilitou que as gerações seguintes – filhos e netos dos colaboradores – tivessem condições de vida mais justas, amparadas por garantias legais e protetivas.

As reflexões que mobilizam o *habitus* de Bourdieu (1996) e as artes de fazer de Certeau (1998) dialogam, mas partem de perspectivas distintas sobre práticas e modos de vida. No *habitus*, identifiquei como os sujeitos foram tensionados a agir de acordo com suas disposições internalizadas, reproduzindo a ordem social ao longo de suas vidas; nas artes de fazer, percebi, por meio das narrativas, evidências da criatividade e das táticas pelas quais os sujeitos

inventaram maneiras próprias de viver, mesmo em contextos de dominação e diante de diferentes tipos de enfrentamento.

É prudente afirmar que as artes não estão confinadas apenas a galerias ou museus, mas transcendem os espaços formais e se manifestam nas práticas cotidianas, nas relações sociais e no modo como cada indivíduo atribui sentido às suas vivências. Assim, a arte de viver e de fazer revelou-se nas experiências formativas subjetivas, conferindo valor e significado às ações simples e aos saberes construídos no dia a dia.

4.3 Pontos impossibilitadores da experiência: diálogos com Jorge Larrosa

Ao lerem uma oferta de emprego, as pessoas geralmente se deparam com o requisito “experiência”, o que, muitas vezes, gera preocupação, especialmente para quem está no início da carreira. Esse critério, embora busque garantir candidatos mais preparados, pode desconsiderar habilidades e aprendizados adquiridos em outros contextos, como trabalhos informais e vivências pessoais, que também podem ser relevantes para determinadas funções. Esse aspecto suscitou a necessidade de compreender o que se entende por experiência e como sua presença ou ausência pode impactar a vida dos sujeitos.

Para compreender essa dinâmica, dialoguei com Larrosa (2002; 2004). Considerei que, para cada sujeito, a experiência acontece de forma distinta, por meio de vivências prazerosas ou desprazerosas; contudo, ambos os acontecimentos corroboram a perspectiva de que “se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão” (Larrosa, 2002, p. 26).

Larrosa (2002) compreendeu a experiência como algo que nos atravessa e nos transforma, e não apenas como um simples acúmulo de vivências. Ao afirmar que o sujeito da experiência é um “território de passagem”, o autor destacou que estamos sempre em movimento, sendo afetados pelo que nos acontece e permitindo que isso nos modifique. Nesse sentido, a experiência é uma paixão porque exige abertura, sensibilidade e disposição para ser tocado e alterado pelo mundo e pelos outros, produzindo sentidos. A interação partilhada entre os pares, por meio de conversas, observações e negociações, pode criar condições e possibilidades de experienciar, que, ao longo do tempo, poderão ser ressignificadas.

Larrosa (2002) apontou que quatro fatores podem impedir a vivência plena da experiência: o excesso de informação, que dificulta a reflexão; o acúmulo de opiniões, que bloqueia o pensamento crítico; a falta de tempo, que inviabiliza a contemplação; e o excesso de trabalho, que consome energia e impede a abertura para novas aprendizagens.

No que se refere à categoria “informação”, conforme explicitado pelo autor, observa-se que tudo é demandado para o imediato, pois o mundo contemporâneo imprime um ritmo acelerado. Nessa dinâmica, múltiplas informações são disseminadas de forma excessiva e contínua, por diferentes meios. Fatos e notícias simultâneos dificultam o acompanhamento e o processamento reflexivo, limitando a possibilidade de o sujeito relativizar tais conteúdos e transformá-los em experiência.

O fluxo de informações é demasiado; assim, “uma sociedade constituída sob signo da informação é uma sociedade em que a experiência é impossível” (Larrosa, 2002, p. 155). Quanto maior o excesso de informações, maiores podem ser as cobranças oriundas de posicionamentos aligeirados, tomados no calor do momento, que impedem o sujeito de refletir sobre o que lhe foi apresentado e, assim, do ponto de vista de Larrosa (2002), afastam-no da experiência.

Para o autor, a informação isolada não se traduz necessariamente em experiência; tende a ser imediata, fragmentada e consumida rapidamente, impedindo que o sujeito a processe de forma profunda e reflexiva. A experiência, entendida como vivência interior, assimilação e transformação pessoal, exige tempo, envolvimento e contextualização — elementos que, muitas vezes, se perdem na era da informação. Há o risco de confundir acesso à informação com formação experiencial, evidenciando que saber algo não equivale a vivenciá-lo ou integrá-lo à constituição de si como sujeito.

Tudo é fugaz e dificulta o processamento das informações; isso torna premente a necessidade de análise, reconsideração e elaboração, para que o sujeito possa se posicionar. Considero, então, que, ao acessar determinada informação, o ser humano necessita de tempo para avaliar, ponderar e filtrar o que realmente seja relevante.

O sujeito da informação passa grande parte do tempo em busca de conteúdos que não são processados devidamente. Acredita que uma leitura rasa, por vezes em fontes não fidedignas, legitima a ideia de “saber de tudo”. Esse sujeito, ávido por informações, consome boa parte do tempo nesse movimento frenético e obsessivo; não se trata de sabedoria ou experiência, mas de informação que logo será substituída por outra e, assim, sucessivamente.

Segundo Larrosa (2004), o excesso de informação atua como impedimento à experiência autêntica, pois sobrecarrega o indivíduo com dados e conhecimentos que, muitas vezes, não são processados de forma crítica ou reflexiva. Essa abundância impede a assimilação profunda do que se vive, tornando difícil distinguir o essencial do superficial. Em vez de favorecer o aprendizado e a compreensão, a informação em excesso dispersa a atenção, reduzindo a capacidade de reflexão e de construção de sentido a partir da própria experiência.

Dessa forma, o sujeito acaba mais absorvendo conteúdo do que vivenciando e interpretando a própria realidade.

Na mesma linha de raciocínio, o autor deixa um fio condutor ao indicar como, na contemporaneidade, os sujeitos, a todo momento, são bombardeados pelo excesso de informações e, dessa forma, sentem necessidade e acreditam estar aptos a opinar sobre tudo, mesmo sem dominar o assunto em debate, visto que “[...] a experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião” (Larrosa, 2002, p. 20), classificado como o segundo ponto: o “excesso de opinião”.

Esse excesso de opiniões, geralmente superficiais e imediatistas, impede a profundidade e a abertura necessárias para que a experiência aconteça. Assim, em vez de permitir que os acontecimentos nos toquem e nos transformem, o imediatismo das opiniões reduz a possibilidade de escuta capaz de oferecer elementos para assimilação e aprendizagem genuína. Nesse sentido, o excesso de informações pode dar voz a sujeitos que se sentem legitimados a opinar sobre todo e qualquer assunto, pois acreditam que sua opinião está correta; tais informações tornam-se gatilho, na sociedade contemporânea, para opiniões desconexas e para a diminuição da capacidade de adquirir experiência.

Larrosa (2002) critica o “excesso de opinião” ao apontar que vivemos em uma sociedade na qual muitos sentem necessidade de opinar sobre variados assuntos, sem que haja tempo para reflexão mais aprofundada e consistente. Esse excesso transforma a opinião em algo superficial e imediato, muitas vezes desprovido de real compreensão ou experiência sobre o que se afirma.

O autor destacou outro fator que pode interferir na aquisição da experiência: o “tempo”, ou, mais precisamente, a falta de tempo (Larrosa, 2002). Tal questão pode ser analisada de diferentes pontos de vista. Para quem vive em grandes centros urbanos, devido aos múltiplos afazeres, o tempo pode parecer mais curto. Por outro viés, para aqueles que têm uma vida mais tranquila, distante da correria dos grandes centros, o tempo pode parecer mais lento, o que não significa, necessariamente, aquisição de experiências.

No entendimento de Larrosa (2004, p. 22), “a experiência é cada vez mais rara por falta de tempo”, pois, na sociedade contemporânea marcada pela rapidez e pela sobrecarga de informações, os sujeitos, em geral, dispõem de pouco tempo para vivenciar, refletir e atribuir sentido ao que acontece ao seu redor. A aceleração do cotidiano transforma os acontecimentos em meros fatos consumidos rapidamente, sem permitir a interiorização e a construção de significados, tornando a experiência, no sentido formativo e transformador, cada vez mais escassa.

O autor enfatizou que a sociedade contemporânea encontra-se imersa em uma lógica marcada pelo instantâneo, na qual o imediatismo e a efemeridade das relações dificultam a construção de vínculos duradouros e significativos (Larrosa, 2004). Nesse cenário, as pessoas executam suas atividades cotidianas de maneira quase mecânica, orientadas mais pela urgência das demandas do que pela possibilidade de vivenciar experiências transformadoras. Assim, ainda que haja constante movimento e aparente produtividade, raramente tais ações resultam em experiências que toquem subjetivamente os indivíduos, o que evidencia que, sem envolvimento mais profundo, não ocorre a efetiva aquisição de experiências formadoras, mas apenas a reprodução de práticas superficiais, destituídas de sentido e permanência.

Por conseguinte, ao pontuar que “a experiência é cada vez mais rara por excesso de trabalho” (Larrosa, 2002, p. 23), o autor destacou o quarto quesito, o “excesso de trabalho”, e tornou nítida sua preocupação. Isso significa que o trabalho não é sinônimo de experiência e, muitas vezes, é confundido como tal por aqueles que desempenham determinada atividade. O autor chamou a atenção para o ritmo acelerado e produtivista da sociedade contemporânea, que valoriza a eficiência e a produtividade em detrimento do tempo necessário para refletir, sentir e elaborar o vivido. O excesso de trabalho ocupa o espaço antes destinado à contemplação e à interiorização, transformando a vida em sucessão de tarefas e compromissos, sem margem para que o sujeito se deixe afetar pelos acontecimentos. O trabalho, que poderia ser fonte de sentido e aprendizado, passa a limitar a possibilidade de experiência, pois, sem tempo para a pausa e para a reflexão, o indivíduo corre o risco de viver muito, mas experimentar pouco.

Para Larrosa (2002, p. 25), “essa modalidade de relação com as pessoas, com as palavras e com as coisas que chamamos trabalho é também inimiga mortal da experiência”. Trabalhar intensamente em determinada função, sem ser tocado ou sem apreço pelo que se faz, não garante a aquisição de experiência. O autor sugeriu que a lógica produtivista, marcada pela pressa, pela eficiência e pela repetição, dificulta a reflexão, a contemplação e a abertura ao inesperado, elementos centrais para que a experiência aconteça. Assim, o trabalho deixa de ser apenas uma atividade necessária e passa a representar um obstáculo à dimensão subjetiva e formativa da vida.

No texto *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*, os argumentos apresentados por Larrosa (2002) referem-se a uma reflexão crítica, do ponto de vista educacional, na qual a informação, o excesso de opinião, a falta de tempo e o excesso de trabalho são mobilizados para enfatizar que a experiência se torna cada vez mais difícil de ser alcançada, o que a torna, de fato, rara.

Ante o exposto, o autor aduziu que a experiência está imbricada em outras possibilidades, não ocorrendo sob a lógica da pressa, mas exigindo observação, sensibilidade e abertura na arte do encontro e da vontade (Larrosa, 2004):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2004, p. 24).

Para Larrosa (2004), a experiência exige um movimento de pausa e desaceleração, algo cada vez mais raro em um mundo marcado pela pressa e pelo excesso de estímulos. Para que algo nos toque verdadeiramente, é necessário suspender julgamentos, vontades e automatismos, cultivando a atenção, a escuta e a delicadeza. Ao defender a lentidão e o silêncio como caminhos para a experiência, o autor propõe uma abertura ao encontro com o outro e com o próprio tempo, permitindo que a vida seja vivida de forma mais profunda e significativa.

A partir dos apontamentos de Larrosa (2002; 2004), analisei as narrativas dos sujeitos colaboradores com o objetivo de verificar se havia indícios de terem sido tocados pelos acontecimentos rotineiros da vida e pelo trabalho que executam, bem como se as circunstâncias em que foram criados e os entrelugares de suas vivências possibilitaram o despertar para a experiência ou se esta se encontra subjetivada em suas atitudes.

Com base nas reflexões do autor, foi possível afirmar que experiência e aprendizado são conceitos complementares, porém distintos. A experiência oferece a matéria-prima, enquanto o aprendizado constitui o processo que transforma essa matéria em conhecimento aplicável. Desse modo, a vida acelerada, o excesso de atividades de diferentes naturezas, aliados ao avanço tecnológico e à lógica produtivista, configuram obstáculos concretos que dificultam a vivência plena da experiência.

Ao realizar um intercambiamento entre os sujeitos não escolarizados da pesquisa e os fatores apontados por Larrosa (2002; 2004) – excesso de informação e de opinião, falta de tempo e excesso de trabalho –, observa-se que tais elementos podem produzir impactos ainda mais significativos, na medida em que limitam a possibilidade de transformar o vivido em experiência, no sentido proposto pelo autor. Embora esses indivíduos estejam inseridos em contextos sociais permeados por fluxos informacionais e opiniões diversas, a ausência de uma

formação escolar que favoreça a leitura crítica e a reflexão pode dificultar a conversão desses conteúdos em experiência formadora.

Além disso, a rotina marcada pela sobrecarga laboral e pela necessidade de sobrevivência imediata reduz os espaços de pausa, contemplação e reelaboração subjetiva, condições indispensáveis para que algo nos aconteça de fato e nos transforme. Dessa forma, ainda que vivam intensamente as exigências do cotidiano, muitos não escolarizados encontram-se privados das condições necessárias para a produção de experiências formativas, permanecendo no âmbito da mera vivência, sem que esta se inscreva como experiência, no sentido larrosiano.

Julguei que, no passado, o acesso restrito à informação limitava a formação de opinião entre os não escolarizados, cuja visão de mundo se baseava na experiência e na tradição oral. Diferentemente do presente, em que a informação circula amplamente e estimula o excesso de opinião, essas pessoas construíam seus juízos de forma mais contida, apoiadas em valores comunitários e saberes práticos. Nesse sentido, a experiência dos sujeitos não escolarizados deu-se no “fazer fazendo”, nas artes de fazer; contudo, fatores como a falta de tempo e o excesso de trabalho podem ter limitado essas vivências experienciais, conforme propôs Larrosa (2002; 2004).

4.4 O trabalho como experiência nas narrativas dos sujeitos

Neste tópico, busquei uma aproximação com o termo “trabalho” ao analisar as narrativas dos sujeitos, que o colocaram como aspecto relevante e central de suas vivências. Em Arendt (2007), encontrei a compreensão de que o trabalho representa algo essencial à vida humana, pois garante a satisfação das necessidades básicas; contudo, também é caracterizado, segundo a filósofa, pela repetição e pelo caráter cíclico, mantendo o indivíduo preso ao cumprimento constante das demandas vitais.

Nesse contexto, o homem assume a figura do *animal laborans*, cujo esforço se concentra na sobrevivência, limitando a liberdade e a possibilidade de transcender o ciclo das necessidades. Tal condição foi observada no que Larrosa (2002) afirmou ser excesso de trabalho, o que relegou os sujeitos não escolarizados da pesquisa à condição de trabalhadores braçais, muitos deles vivendo, ou tendo vivido, na informalidade.

Para Arendt (2007), o trabalho cumpre um papel social importante ao revelar a organização das relações humanas e permitir a transmissão de habilidades e experiências. A autora destacou que, embora restrinja a liberdade, o trabalho também promove aprendizado,

cooperação e integração à comunidade, demonstrando que sua função ultrapassa a mera subsistência e se articula aos processos de socialização e de desenvolvimento humano.

Na obra *Desenvolvimento como liberdade*, Sen (2010, p. 30) explicitou que os indivíduos, mesmo em países considerados ricos e desenvolvidos, encontram-se submetidos a diversas formas de privação de liberdade, dentre elas o excesso de trabalho, que persiste apesar do poderio econômico, sendo-lhes sistematicamente “[...] negadas a liberdade política e os direitos civis básicos”. A autora compreendeu o trabalho como instrumento de liberdade e vetor do desenvolvimento humano. O acesso a empregos dignos e a oportunidades laborais equitativas expande capacidades, promove autonomia e participação social, enquanto condições precárias limitam a liberdade efetiva. Dessa forma, o trabalho articula dimensões econômicas e sociais, constituindo elemento central para a realização do desenvolvimento integral.

Larrosa (2002) chamou a atenção para o fato de que o excesso de trabalho pode impedir que a experiência aconteça de forma plena. Assim, o trabalho, sobretudo no contexto moderno, tende a orientar-se por metas, resultados e eficiência, deixando pouco espaço para a “lentidão” necessária à experiência. Quando a vida se organiza apenas pelo fazer incessante, corre-se o risco de negar a possibilidade de ser afetado pelo mundo, transformando a existência em mera rotina e impedindo que algo verdadeiramente aconteça ao sujeito.

Sen (2010) enfatizou que o trabalho não se restringe aos indicadores que marcam os índices de crescimento da economia. Tais indicadores também estão atrelados às capacidades que os sujeitos possuem para exercer e desenvolver livremente suas atividades laborais e produzir o sustento de suas famílias.

Esses apontamentos servem como diretrizes para pensar o homem contemporâneo, especificamente os não escolarizados residentes na Região da Estrada de Ferro, protagonistas desta tese. Estando o trabalho presente na vida de todos os colaboradores, ele representa um vasto e complexo conjunto de atividades que cada sujeito realiza para suprir suas necessidades e garantir a sobrevivência.

Para uma visão mais ampliada e com o objetivo de compreender a importância do trabalho, Arendt (2007) reforçou que essa condição é vital para que os sujeitos satisfaçam suas necessidades fundamentais.

O trabalho é a atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano, cuja espontaneidade do crescimento, metabolismo e declínio estão ligados às necessidades vitais que o trabalho produz e mantém. O resultado do trabalho é consumido quase imediatamente, e a própria vitalidade do processo o destina a desaparecer rapidamente (Arendt, 2007, p. 101).

A partir da concepção de Arendt (2007), foi possível constatar que o trabalho constitui uma condição indispensável para a manutenção da vida, pois assegura a satisfação das necessidades fundamentais de subsistência do ser humano. Todavia, ainda que vital, essa atividade mantém o homem preso ao ciclo da necessidade, restringindo sua liberdade e reduzindo-o à condição de *animal laborans*. A autora destacou que, à medida que o trabalho ocupa posição central na vida social dos sujeitos, tende a limitar a experiência humana a um horizonte essencialmente utilitário, em detrimento da criação de um mundo durável.

Essa reflexão torna-se especialmente atual diante das transformações no mundo do trabalho contemporâneo, caracterizado pela intensificação da lógica capitalista de exploração e pela flexibilização das relações laborais. Entre esses trabalhadores, encontram-se os não escolarizados, que executam diversos trabalhos braçais de forma penosa, sem vínculo empregatício formal, sendo pouco remunerados ou reconhecidos, condição que os mantém em situação de precarização do trabalho e da própria vida.

O modo de apropriação da natureza pelo ser humano não pode ser compreendido de forma isolada, pois depende das estruturas sociais, das relações entre os indivíduos e do estágio de desenvolvimento técnico de cada sociedade. Essa análise evidencia que o trabalho, além de garantir a subsistência humana, constitui um fenômeno social e histórico, essencial para compreender como as sociedades se organizam e se transformam ao longo do tempo.

A busca por novas formas de tornar a vida humana mais fácil levou o homem a não interromper os meios de produção. Trata-se de uma busca contínua, que depende da força de trabalho, seja ela física ou intelectual. De alguma forma, em determinado lugar ou sociedade, as transformações estão sempre em curso. Na maioria das vezes, contudo, tornam-se imperceptíveis para grande parte da população, sobretudo diante da aceleração do consumo, inclusive no âmbito da prestação de serviços.

As relações consubstanciadas de dependência, operações complexas e esforço colocam o ser humano em evidência enquanto ser social. Esse sujeito transforma, modifica e produz para satisfazer suas necessidades, independentemente do maior ou menor grau de esforço despendido, uma vez que o objetivo permanece relacionado à garantia das condições materiais de existência.

Coutinho (2009), em *Sentidos do trabalho contemporâneo: as trajetórias identitárias como estratégia de investigação*, evidenciou que o trabalho é uma atividade humana multifacetada e polissêmica, presente em todas as sociedades e classes sociais, não se restringindo à escolarização formal. Indivíduos não escolarizados realizam atividades laborais essenciais, não apenas para sua subsistência, mas também para sustentar, indiretamente, as

classes sociais mais escolarizadas, que usufruem de maior segurança econômica e estabilidade social.

Essa dinâmica evidenciou uma forma estrutural de exploração, na qual o trabalho de camadas menos escolarizadas é invisibilizado e desvalorizado, embora seja imprescindível ao funcionamento da sociedade. Sob a perspectiva de Bourdieu (1996; 1998), essas práticas constituem formas de produção de capital simbólico e social, moldadas pelo *habitus* formado nas experiências cotidianas, revelando estratégias de resistência e adaptação frente às desigualdades estruturais.

Os sujeitos que colaboraram na pesquisa desenvolveram saberes práticos que estruturaram seus processos formativos, independentemente do espaço social em que estavam inseridos. Tais saberes emergem da observação atenta, da repetição sistemática das práticas e de uma necessidade vital: aprender a realizar tarefas específicas como condição para garantir a própria sobrevivência e a de seus familiares.

Nos casos dos sujeitos não escolarizados, cada forma de trabalho adquire significado social e econômico, pois é por meio da execução das atividades laborais que obtêm recursos materiais e reafirmam sua participação na sociedade. Essa experiência prática, embora não formalizada pelos sistemas escolares, configura um capital simbólico e cultural próprio, que reflete modos de vida, valores e estratégias de inserção social.

Conforme Baracho (2018, p. 213) argumentou, “a forma como o trabalho se organiza e se manifesta na distribuição dos meios de produção e na constituição da força de trabalho determina as relações de produção que compõem a estrutura econômica de uma determinada sociedade”, evidenciando que o conhecimento empírico e a aprendizagem prática dos sujeitos não apenas respondem às demandas imediatas de sobrevivência, mas também dialogam com as estruturas sociais, econômicas e culturais que condicionam e moldam suas trajetórias de vida.

Para os sujeitos da pesquisa, o trabalho foi uma vivência precoce e incorporada ao cotidiano familiar, especialmente no contexto rural. A menção ao envolvimento conjunto com os pais demonstrou que o trabalho não era apenas uma necessidade econômica, mas também parte do processo de socialização e de aprendizagem dos modos de vida da roça. Nessa condição, o trabalho apareceu como elemento formativo, transmitindo valores, responsabilidades e habilidades, ao mesmo tempo em que revelou as condições materiais e culturais que estruturavam a infância e a juventude desses sujeitos.

Teresa (Entrevista, 2023), ao ser interpelada sobre questões relacionadas ao trabalho, narrou que aprendeu tudo com a mãe e afirmou que sempre trabalhou intensamente em serviços braçais que não exigiam escolarização.

Eu aprendi com minha mãe, primeiramente, com as lidas da casa. Eu fazia de tudo: cuidava dos animais, lavava, passava, cozinava, ajudava a cuidar dos meus irmãos, e sempre pediam para que eles me obedecessem. Eu limpo, lavo e ajeito tudo da melhor maneira possível; faço com carinho e amor todos os serviços que me pedem. Todos precisam trabalhar de alguma forma, desde o médico até o mais simples trabalhador (Teresa, Entrevista, 2023).

Ao afirmar que “*todos precisam trabalhar*”, Teresa (Entrevista, 2023) ampliou a reflexão ao reconhecer o trabalho como elemento universal da vida humana, independentemente da função ou do status social, o que reforça a dimensão ética e coletiva atribuída ao ato de trabalhar como necessidade.

De acordo com o que nos é repassado, o trabalho tem o poder de transformar os sujeitos. Nesse sentido, Larrosa (2002, p. 2) advogou que “*somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua transformação*”. Destacou, ainda, que a experiência não é apenas um evento externo, mas um processo interno que exige abertura, sensibilidade e disposição para ser afetado pelo que acontece. O sujeito da experiência não controla nem prevê totalmente o que lhe ocorre; permite-se ser tocado e, a partir disso, é transformado.

Foi possível observar, nas narrativas de Teresa (Entrevista, 2023), que desde cedo ela vivenciou os afazeres do dia a dia com a genitora. Tal vivência foi subjetivada, aprendida e levada para a vida adulta; ou seja, o que lhe foi ensinado e observado culminou em aprendizados passíveis de transformação em experiência.

Um fato importante a ser destacado, também presente nas narrativas de Teresa (Entrevista, 2023), é que o trabalho é inerente a todos, independentemente da formação ou da atividade exercida. Ao citar o “*médico*” como trabalhador, a narradora indicou que o que os distingue é o processo formativo e os rendimentos obtidos com as tarefas executadas. Importa frisar que Teresa não menciona a diferença de status socioeconômico entre a atividade médica e os serviços gerais que prestou ao longo da vida.

Manoel (Entrevista, 2023) é um trabalhador braçal que, desde cedo, experienciou o trabalho. Ao narrar parte de sua história, foi possível extrair dos fragmentos que desenvolveu diversas habilidades laborativas:

Eu aprendi a fazer bem o que faço hoje, gosto do que faço e sempre tento fazer da melhor maneira possível. A gente deve gostar do que faz para agradar as outras pessoas com o nosso trabalho (Manoel, Entrevista, 2023).

Eu tenho muitos serviços prestados, trabalho há muito tempo na Prefeitura; antes, como diarista, agora sou concursado. Esses trabalhos me garantiram

respeito, e sempre sou chamado para executar outros serviços diversos. Eu aprendo rápido, vendo e fazendo (Manoel, Entrevista, 2023).

Percebi que esse sujeito narrador demonstrou não apresentar problemas em relação às atividades de trabalho que executa. Narrou que realiza bem aquilo que aprendeu, que gosta do que faz e que se sente respeitado e valorizado pela comunidade local. Assim como Teresa (Entrevista, 2023), atribuiu importância aos trabalhos que executa; contudo, a remuneração permanece baixa e sem perspectivas de melhoria.

Nos alinhavos das narrativas de ambos os colaboradores, residentes no município de Santa Cruz de Goiás, identifiquei uma conexão com a noção de experiência como algo que os afetou (Larrosa, 2002). Compreendi que não se tratam de fatos isolados, mas de experiências laborais que conferem sentido e valorizam as vivências dos sujeitos narradores.

Sobre o trabalho como atividade humana, Baracho (2018) enfatizou os meios de produção da força de trabalho e a exploração dos trabalhadores no capitalismo. Essas características permanecem nos dias atuais, em diferentes frentes laborais, como nas atividades desempenhadas pelos sujeitos da pesquisa, restando-lhes a execução de tarefas pesadas, jornadas excessivas e baixa remuneração.

Se, mesmo para aqueles que possuem uma profissão intelectual definida no sistema capitalista, as relações de trabalho se apresentam dessa forma, para os não escolarizados essa realidade mostra-se ainda mais difícil. A esses sujeitos restou aprender e executar as tarefas árduas do cotidiano, por meio do trabalho manual e braçal, configurando uma dualidade histórica que permanece operando no tempo presente.

Francisca (Entrevista, 2023), a exemplo de outras narrativas já apresentadas, reiterou essa forma de aprendizagem pela prática e recordou as atividades que realizava, por ela denominadas como “*serviços pesados*”:

Aprendi vendo os outros fazendo; aprendi com parentes, com minha mãe, meu pai e meus avós. Aprendi a tecer com minha avó; fiava, plantava e colhia algodão. Eu fazia de tudo na roça: cuidava de vacas, porcos e galinhas; fazia farinha e rapadura. Hoje, não faço mais serviços pesados (Francisca, Entrevista, 2023).

As narrativas de Francisca (Entrevista, 2023) evidenciaram que suas aprendizagens para o trabalho foram experienciais. A colaboradora apontou que sempre trabalhou intensamente e reconheceu o valor de seu trabalho, pois foi por meio dele que conseguiu, inclusive, criar seus filhos: “*Eu faço com amor, criei meus filhos com o meu trabalho e pude dar a eles escola.*

Ensinei a trabalhar, ser honestos e ter respeito. Acho que toda profissão é importante e deve ser feita com amor; de um jeito ou de outro, o trabalho deve ser feito por alguém” (Francisca, Entrevista, 2023).

Na narrativa da colaboradora, identifiquei um diálogo com a reflexão de Arendt (2007). Para a autora, o labor é uma atividade indispensável à manutenção da vida. No entanto, quando investido de sentido e orientado pelo amor, pode ultrapassar o ciclo da necessidade e aproximar-se da construção de um mundo comum. Nesse mundo, o trabalho não apenas assegura a sobrevivência, mas também contribui para a formação moral e comunitária. Nessa perspectiva, a experiência narrada transcende a condição de *animal laborans*, revelando no trabalho a potência de humanização e de legado às futuras gerações.

Francisca (Entrevista, 2023) destacou que todas as profissões possuem importância, desde que realizadas com dedicação e amor, e reconheceu a interdependência das atividades humanas e a dignidade de cada função. Sua narrativa revelou, assim, uma concepção de trabalho que integra a dimensão prática ao valor subjetivo, demonstrando como a experiência laboral pode moldar tanto a vida pessoal quanto a coletiva.

A partir desses posicionamentos, a narradora, que atualmente não executa mais tais atividades em razão da idade avançada, também se constitui como sujeito da experiência no mundo do trabalho. Nesse sentido, o sujeito passional age, decide e se transforma a partir do fazer e do sentir, evidenciando que o conhecimento emerge tanto da razão quanto da sensibilidade, conforme sinalizou Larrosa (2002).

Francisca (Entrevista, 2023) utilizou o termo “amor”, o que não significa passividade, comodismo ou mera resignação. A colaboradora reconheceu sua capacidade enquanto mãe e trabalhadora e demonstrou consciência de que, em determinado momento, alguém deverá executar o trabalho; por isso, este deve ser realizado da melhor maneira possível. Por outro viés, não se pode romantizar suas travessias formativas e experiências, marcadas por enfrentamentos, trabalho árduo e baixa remuneração, ainda que tenham permitido criar sua família com dignidade.

Os colaboradores que compuseram a pesquisa pertencem a uma classe trabalhadora pouco observada ou valorizada e, em sua condição de vivência no “analfabetismo”, têm essa situação reforçada por um sistema que os silencia e oprime. Essas dificuldades certamente possibilitaram que os sujeitos encontrassem outros caminhos de adaptação à sociedade capitalista e seguissem experienciando a vida conforme as condições que lhes foram apresentadas.

Francisca (Entrevista, 2023) afirmou: *“Sou habilidosa, sim; converso bem, sei limpar a casa, cozinhar, lavar, passar, faço todos os serviços domésticos, mas, no passado, fazia o que era preciso: morava e trabalhava na roça com meus pais, e nossa peleja era todos os dias, nossa vida era muito difícil.”* Em sua narrativa, destacou a constituição de saberes práticos forjados na experiência cotidiana do trabalho, tanto doméstico quanto agrícola, revelando uma trajetória marcada pela necessidade de adaptação e resiliência. Ao enfatizar suas múltiplas habilidades e a *“peleja”* vivida na roça com os pais, a colaboradora demonstrou que sua formação ocorreu no exercício concreto das atividades que garantiam a sobrevivência familiar.

Essa narrativa traduz, portanto, a valorização dos conhecimentos populares, constituídos pela prática e pela luta diária, os quais assumem relevância formativa e identitária ao expressarem dignidade, resistência e a centralidade do trabalho na construção de saberes. Percebi flexibilidade e abertura para novos aprendizados na busca pela resolução dos desafios apresentados, uma vez que a colaboradora aceitou as mudanças inerentes ao trabalho em função de circunstâncias e necessidades distintas daquelas às quais estava acostumada.

O “trabalho é esta atividade que deriva desta pretensão. O sujeito moderno é animado por portentosa mescla de otimismo, de progressismo e de agressividade: crê que pode fazer tudo o que se propõe e, se hoje não pode, algum dia poderá” (Larrosa, 2002, p. 24).

Larrosa (2002) destacou a existência de uma relação estreita entre o trabalho e a construção do sujeito moderno, sugerindo que essa crença na capacidade de realizar aquilo a que se propõe molda a forma como o indivíduo encara suas tarefas e desafios, refletindo um ideal de ação contínua e transformação constante. Ao mesmo tempo, essa perspectiva revelou uma tensão implícita: a possibilidade de frustração diante de limites concretos é compensada pela confiança de que, no futuro, a superação será possível, evidenciando a centralidade do trabalho como espaço de afirmação e construção identitária.

Ao sinalizar suas características como mulher trabalhadora, Francisca (Entrevista, 2023) expôs o que Josso (2004) entendeu e discutiu como sentido de formação: um processo que vai muito além da mera qualificação técnica ou da aquisição de saberes formais para o exercício profissional. Para a autora, a formação está profundamente ligada à construção da identidade e à constituição do sujeito ao longo da vida, articulando dimensões pessoais, sociais, culturais e profissionais (Josso, 2004).

Raimundo (Entrevista, 2023), narrador nascido e criado na zona rural da cidade de Urutaí, assim como outros contemporâneos, adquiriu aprendizados e experiências na lida das “artes de fazer”. Ao ser questionado sobre como aprendeu a trabalhar, respondeu: *“Eu aprendi vendo os outros trabalhando; eu ia fazendo o serviço e fui adquirindo experiência; foi assim.”*

A narrativa do colaborador demonstrou que o aprendizado ocorreu principalmente pela prática e pela observação: ao acompanhar os outros e realizar as tarefas, adquiriu experiência e competências. Isso reflete uma aprendizagem experiencial, na qual o conhecimento se constrói no fazer e na vivência cotidiana, confirmando que a experiência é fundamental para a formação do sujeito (Larrosa, 2002). A resposta de Raimundo (Entrevista, 2023) coaduna com a de outros colaboradores. Esse tipo de aprendizagem caracteriza sujeitos que, nos afazeres costumeiros, aprenderam observando seus genitores ou pessoas mais velhas e próximas.

A vida dos não escolarizados residentes nas cidades pesquisadas não foi fácil. Houve sofrimento, privações e limitações. A eles, devido ao aspecto geográfico e às condições em que viviam, restava a adaptação. Assim, “o sujeito da experiência é também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido” (Larrosa, 2002, p. 28). Ao caracterizar o sujeito da experiência com esses adjetivos, compreendi que o autor enfatiza que o sujeito não controla totalmente o mundo, nem a si mesmo; ao contrário, permite-se ser afetado e, por isso, possibilita que algo novo aconteça em sua vida (Larrosa, 2002).

Raimundo (Entrevista, 2023) ainda narrou que se considera um homem experiente: “*A experiência eu adquiri com meus pais mesmo, com meu pai e com o meu irmão mais velho; a gente foi aprendendo e foi fazendo; deu certo*”. O fragmento, assim como em outras narrativas da pesquisa, revelou que o processo de aprendizagem se baseou na convivência familiar e na prática cotidiana, por meio das quais o sujeito adquiriu saberes para a vida e para o trabalho. A experiência não foi adquirida em espaços institucionalizados de formação, mas pela observação e repetição das atividades realizadas pelo pai e pelo irmão mais velho. Esse aprendizado coletivo e prático demonstra como o saber é transmitido de geração em geração, valorizando a arte de fazer e a experiência concreta como fontes de conhecimento, em um movimento de aprender fazendo que articula memória, tradição e trabalho.

De acordo com Bosi (2003), ao acionarem suas memórias, os sujeitos não se limitam a aspectos exclusivamente cognitivos, pois esse movimento também representa uma forma de resistência. A autora atribui valor central às narrativas dos “velhos” e reconhece a importância dos aprendizados por eles construídos e transmitidos às demais gerações.

Raimundo (Entrevista, 2023) vivenciou esse aprendizado impregnado em experiências adquiridas junto aos pais e ao irmão mais velho. Ele legitimou tal processo ao afirmar que “*deu certo*”, expressão que remete à noção de êxito. Para Raimundo, a observação e os ensinamentos transmitidos pelos mais velhos foram exitosos e lhe proporcionaram experiências suficientes para que, na vida adulta, pudesse trabalhar com honestidade, auferir seus recursos e constituir

sua família com dignidade, valendo-se exclusivamente de sua força de trabalho, sem recorrer a outros meios.

Em relação ao trabalho, ele completou: *“O trabalho é importante porque sempre quem trabalha tem uma remuneração; a importância é essa, que traz benefício para a família, os filhos, né, é isso. Na época em que eu trabalhei, não era valorizado, ganhava muito pouco e não tinha valor mesmo o trabalho manual”* (Raimundo, Entrevista, 2023).

Em síntese, a narrativa de Raimundo (Entrevista, 2023) pode ser compreendida à luz de Arendt (2007). A autora afirma que o trabalho pode aprisionar o homem no ciclo da necessidade, limitando sua liberdade e reduzindo-o à condição de mero provedor, sobretudo quando não é valorizado como expressão criativa ou ação pública. A análise arendtiana permite compreender que a experiência narrada pelo colaborador não se restringe ao plano individual, mas expressa uma condição estrutural do trabalho braçal, por ele exercido como atividade necessária e indispensável, embora historicamente desvalorizada e tratada como secundária, sem reconhecimento pleno.

A narrativa do colaborador também evidencia a percepção do trabalho como fonte de sustento e benefício familiar, ressaltando que a importância atribuída a uma atividade está diretamente relacionada à sua capacidade de gerar remuneração e garantir condições de vida aos filhos. Ao mesmo tempo, revela uma crítica à desvalorização histórica do trabalho manual, especialmente no contexto em que atuou, no qual o esforço físico não era reconhecido nem valorizado socialmente, refletindo desigualdades na hierarquização das diferentes formas de trabalho.

A narrativa de Raimundo (Entrevista, 2023) instigou-me a refletir sobre as relações de trabalho dos profissionais braçais e diaristas que atuam na zona rural, realidade marcada pela informalidade e pela precarização. Esses trabalhadores, contratados de forma eventual e remunerados por jornada ou tarefa, permanecem à margem das garantias previstas na Lei nº 5.889/1973 (Brasil, 1973) e na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), que regulamentam o trabalho rural.

Na prática, a ausência de registro em carteira, de previdência social e de direitos básicos, como férias e 13º salário, colocou os trabalhadores diaristas em situação de vulnerabilidade. Essa condição refletiu o que Alves (2001) conceituou como “trabalho informal”, um conjunto de atividades que, embora subordinadas à lógica capitalista, não são reconhecidas formalmente e, por isso, invisibilizam o trabalhador.

Segundo Alves (2001), a informalidade, para aqueles que executam trabalhos braçais, sobretudo os da zona rural, manifesta-se, por parte dos empregadores, como uma “estratégia de

exploração”. Nessa condição, realizam os mais variados trabalhos, geralmente sem proteção e com baixos valores pagos por dia trabalhado. Na prática, funciona da seguinte forma: se trabalhou, recebe pelo dia de labor; caso contrário, perde o dia e fica sem remuneração. Os trabalhos executados pelos diaristas não lhes garantiam direitos ou proteções legais, uma vez que os acordos eram realizados de forma verbal e informal.

Os sujeitos não escolarizados concentram-se, em sua maioria, em atividades laborativas informais da economia. A eles são ofertados baixos salários, pouca ou nenhuma garantia trabalhista e restrito reconhecimento social, o que reforça a ideia equivocada de que seus préstimos laborais possuem valor inferior.⁴³

Na cidade de Palmelo, ouvi as narrativas de Paulo (Entrevista, 2022), trabalhador não escolarizado que nunca manifestou interesse em frequentar a escola. Afirmou que *“o tipo de trabalho que eu faço não precisa de estudo; agora tenho que aguentar tudo até o fim da minha vida, o que faço é coisa de todo dia, não precisa de escola”*. Tal afirmação pode ser compreendida, à luz de Bourdieu (1996), como expressão de um *habitus* constituído em contextos nos quais a escolarização não se apresenta como recurso de mobilidade social, mas como instância distante e, por vezes, irrelevante diante das exigências práticas da sobrevivência.

O *habitus*, nesse caso, funciona como princípio gerador de percepções e disposições que levam o trabalhador a naturalizar a separação entre saberes escolares e saberes práticos, legitimando, de forma implícita, uma posição social marcada pela reprodução da desigualdade e pela aceitação do lugar ocupado no espaço social. Essa interiorização evidencia, ainda, os efeitos da violência simbólica, uma vez que o sujeito incorpora a ideia de que sua atividade, embora fundamental, não tem seu valor reconhecido.

Por outro lado, em diálogo com Certeau (1998), a mesma enunciação pode ser lida como indício da potência das práticas cotidianas, que operam como táticas de resistência e invenção em um campo social marcado por hierarquias culturais. Ao afirmar que seu trabalho *“não precisa de escola”*, Paulo (Entrevista, 2022), ainda que de modo não intencional, reivindica a legitimidade de um saber prático construído na experiência diária, pelo gesto, pela repetição e pela memória coletiva.

Assim, a narrativa articula, simultaneamente, reprodução e criação. De um lado, reforça a naturalização de limites estruturais impostos ao trabalhador; de outro, evidencia a densidade

⁴³ Advogo que essa ideia, comumente disseminada na sociedade, é profundamente impactante e prejudica os sujeitos enquanto produtores de serviços, uma vez que grande parte da população não executa tais atividades por não deter o conhecimento necessário e/ou por acreditar que elas devem ser realizadas por indivíduos sem formação escolarizada.

do fazer que sustenta a sobrevivência e organiza modos de existência não capturados integralmente pelo discurso da escolarização.

Essa narrativa reflete um processo de naturalização da labuta diária como destino imutável, marcado pela ideia de que o trabalhador está condenado a “*aguentar até o fim da vida*” uma função repetitiva e desprovida de reconhecimento social. Nesse sentido, observa-se a reprodução de uma lógica histórica que marginaliza o saber popular e a experiência prática em detrimento do saber escolarizado, reforçando desigualdades sociais e limitando possibilidades de mobilidade social e emancipação.

Dentre os sujeitos narradores que contribuíram com esta pesquisa, Paulo (Entrevista, 2022) foi o único que não manifestou a importância da aquisição de saberes escolarizados, embora tenha reconhecido a aprendizagem pela observação: “*No meu trabalho eu também aprendo com os colegas; a gente vai olhando e tentando fazer igual quando não sabe.*”

A narrativa revelou um processo de aprendizagem pela observação e pela prática nas “artes de fazer”, no qual o sujeito se apoiou na experiência dos colegas para construir seu próprio saber. Esse aprendizado não é formal, mas ocorre no cotidiano do trabalho, por meio da imitação, da tentativa e do erro, elementos característicos da aprendizagem experiencial. Além disso, evidenciou-se o caráter coletivo do conhecimento, indicando que o saber não é apenas individual, mas compartilhado e transmitido na relação com o outro.

O relato de Paulo (Entrevista, 2022) permite compreender, à luz da reflexão de Arendt (2007), que o trabalho não se restringe à dimensão do labor, mas incorpora outros aspectos da ação. Evidencia-se que o trabalho, além de espaço de reprodução de tarefas necessárias à manutenção da vida, constitui igualmente um lugar de interação e aprendizagem coletiva. O trabalho (labor) está ligado à satisfação das necessidades vitais, configurando um ciclo repetitivo que vincula o homem à condição de *animal laborans*.

No entanto, para o narrador, o aprendizado ocorrido na relação com os colegas envolveu a ação, uma vez que se deu na pluralidade, na convivência e no compartilhamento de experiências. Para Arendt (2007, p. 15), “a ação, única atividade que se exerce diretamente entre os homens, sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade”. Nesses termos, a experiência narrada por Paulo (Entrevista, 2022) demonstrou que o espaço de trabalho, embora marcado pela necessidade, constitui também um lugar de interação, comunicação e formação, reafirmando a condição humana de viver entre iguais.

Os fatos ocorridos na vida de Paulo (Entrevista, 2022), relacionados ao local de residência, ao modelo familiar, à temporalidade, aos trabalhos executados e ao estilo de vida,

são semelhantes aos dos demais colaboradores. Contudo, cada sujeito vivenciou percursos formativos e experiências laborativas singulares.

Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência (Larrosa, 2002, p. 27).

Larrosa (2002) explicou que tais acontecimentos são absorvidos de forma distinta pelos sujeitos. Aqui, realizei uma analogia para enfatizar que, se o sujeito não foi tocado, não houve, do ponto de vista do narrador, experiência significativa; suas atividades laborativas resumiram-se à reprodução do que executa rotineiramente, sem relativizar ou questionar. Mesmo que a experiência tenha ocorrido na vida desse sujeito, ele não a reconheceu nem se deu conta do acontecimento. Cada dia vivido é mais um dia de trabalho, no qual faz o que sempre fez e fará até o final da vida.

Ao ser interpelado sobre a aquisição de experiências no trabalho, Paulo (Entrevista, 2022) as reconheceu em outros sujeitos mais velhos. Quanto a si, não há manifestação dessa aquisição; em outros momentos das narrativas, afirmou ser um trabalhador astuto e possuir várias habilidades para o trabalho braçal:

Eu penso que sim, aquele caboclo mais velho é mais experiente e sabe fazer melhor as coisas; o mais novo não sabe fazer direito a mesma coisa. Os mais velhos têm mais facilidade, já trabalham há muito tempo nessa profissão. O caboclo mais novo, falta muito o que aprender (Paulo, Entrevista, 2022).

Ao expor parte de sua história, Paulo (Entrevista, 2022) ressaltou a distinção entre experiência profissional e mera qualificação formal, evidenciando que aquele “*caboclo mais velho é mais experiente e sabe fazer melhor as coisas*”. Essa percepção encontra respaldo em Baracho (2018), que compreende a formação profissional como um processo que transcende o ensino técnico formal, incorporando saberes e práticas construídos no cotidiano do trabalho e no convívio com sua dinâmica social e técnica. Ao comparar o mais velho com o mais novo, Paulo indicou que os mais jovens não realizam o trabalho braçal da mesma maneira.

Paulo (Entrevista, 2022) destacou uma realidade presente em profissões que se constroem pela prática, ancoradas no saber-fazer e na experiência, moldadas pelo tempo e pelo contexto, o que corresponde à preocupação de Baracho (2018) com os saberes práticos do trabalho. Trata-se de um trabalhador “livre”, sem carteira assinada, sem vínculo sindical ou

qualquer outro tipo de garantia trabalhista. É mais um diarista que vive na informalidade: se trabalha, recebe; se não trabalha, não recebe.

Segundo Baracho (2018), o trabalho:

É a ação do homem, manifestada pela consciência e pelo propósito, que instiga a busca pelos seus interesses e necessidades. O resultado dessa ação realizada pelo homem é considerado como trabalho, que é visto como criador de valor de uso, como um trabalho útil, enfim, um produto feito pelo homem e adaptado às necessidades humanas mediante uma mudança de forma (Baracho, 2018, p. 53).

Baracho (2018) compreende o trabalho como uma ação tipicamente humana, marcada pela intencionalidade e pela consciência, o que o diferencia de outras formas de atividade presentes na natureza. Essa definição sublinha a dimensão teleológica do trabalho, isto é, seu caráter orientado por finalidades, vinculadas às necessidades e aos interesses do sujeito que o executa. O trabalho não se reduz a mera atividade física ou mecânica, mas assume caráter criador, pois transforma a realidade material e produz objetos portadores de valor de uso.

Concebido como produto humano, o trabalho adquire estatuto de mediação entre o ser humano e o mundo, uma vez que sua prática resulta na adaptação da natureza às necessidades humanas. Essa perspectiva remete à tradição marxista, que compreende o trabalho como processo vital, no qual o homem não apenas garante sua sobrevivência, mas também se reconhece como sujeito histórico por meio da transformação da matéria. A mudança de forma produzida pelo trabalho, portanto, configura uma adequação da própria condição humana, pois amplia as possibilidades de existência e de desenvolvimento social e cultural (Netto, 2006)⁴⁴.

A análise de Baracho (2018) apontou para uma compreensão do trabalho como atividade fundante da experiência humana, ao mesmo tempo prática e simbólica. Ele não apenas assegura condições materiais de vida, mas também expressa a criatividade e a historicidade dos sujeitos, reafirmando que o trabalho é, em sua essência, uma ação consciente que articula necessidade, finalidade e transformação.

Essa condição ontológica permite aos sujeitos, com diferentes formações ou sem formação, permanecerem no mundo do trabalho de modo consciente e rotineiro, executando as mais variadas atividades na perspectiva de suprir necessidades intermináveis. Aos sujeitos não escolarizados restam os trabalhos braçais, que não exigem formação escolarizada nem

⁴⁴Netto (2006) entende o marxismo como uma teoria crítica e histórica da sociedade capitalista, fundamentada no materialismo histórico-dialético, que busca não só interpretar, mas transformar a realidade, a partir da crítica radical do capitalismo e da centralidade do trabalho na produção social.

qualificação profissional. O trabalho que executam é, em geral, aquele que demanda grande esforço físico e pouca intelectualidade ou tecnologia; dessa forma, os trabalhadores são explorados e marginalizados por aqueles que detêm o poder econômico.

Também na cidade de Palmelo, ouvi as narrativas de Antônio (Entrevista, 2022), homem simples e trabalhador, cuja família traz, em seu núcleo, a característica de serem “*analfabetos*” em toda a linhagem, por terem residido a maior parte da vida na roça. Em razão das circunstâncias em que viveram, foi-lhes negado o direito constitucional à alfabetização e “[...] Ninguém é analfabeto por eleição, mas como consequência das condições objetivas em que se encontra” (Freire, 1975, p. 16).

Antônio (Entrevista, 2022) narrou que começou cedo em suas atividades laborativas e que, sendo um produto do meio, aprendeu desde pequeno o mesmo que executa atualmente, para auferir recursos para a própria sobrevivência. A narrativa caracterizou que o *habitus* perpetua práticas e modos de sobrevivência, garantindo a continuidade das condições sociais de origem, ao mesmo tempo em que limita o acesso a outras formas de inserção no mundo do trabalho. O colaborador narrou:

Comecei a trabalhar com uns 10 anos de idade. Desde que entendo por gente, moro na roça e, desde pequeno, morei e trabalhei. Nunca estudei, não dava tempo, precisava ajudar meu pai. Eu estou nesta vida fazendo o que faço desde criança, ajudando o meu pai a fazer os trabalhos para que nós possamos comer. Gosto muito do que faço, só trabalho de serviço braçal: capinar, roçar, fazer cerca, cuidar do gado, plantar. É assim, eu sempre trabalhei com foice, machado e a enxada; só sei fazer esses tipos de serviços (Antônio, Entrevista, 2022).

Ao analisar a narrativa de Antônio (Entrevista, 2022), percebi que sua aprendizagem ocorreu principalmente pela prática e pela observação no trabalho rural, desde a infância. Sem acesso à educação formal, adquiriu habilidades manuais e conhecimentos sobre o manejo da roça, do gado e de ferramentas, evidenciando que o labor foi central para sua formação e sobrevivência. Além disso, expressou vínculo afetivo com o trabalho, que molda sua identidade e sentido de pertencimento.

O narrador pontuou como foi criado na roça, em meio às dificuldades. Dentre os colaboradores, Antônio (Entrevista, 2022), embora falante, foi o que apresentou maiores dificuldades de linguagem. O modo como se expressou fez-me pensar que, em dado momento,

seria um “legítimo caipira”, e que suas vivências ressignificam sua identidade quando acionou as memórias e verbalizou as barreiras impostas pela falta de escolarização⁴⁵.

As reflexões de Halbwachs (2006) explicam que os sujeitos, ao longo do tempo, constroem suas memórias por meio das interações sociais. Foi durante a produção de dados que percebi, em todos os narradores, momentos de breves pausas para pensar o que dizer. Ao revisitarem o passado, muitas conexões foram estabelecidas, pois “não basta reconstituir pedaço por pedaço a imagem de um acontecimento passado para obter uma lembrança” (Halbwachs, 2006, p. 39). Assim, a memória não é simplesmente um quebra-cabeça; ela é dinâmica, interpretativa e situada, não se constituindo como reprodução literal do passado, mas como uma reconstrução que atribui sentido aos acontecimentos de acordo com o presente do indivíduo e de seu grupo social.

Na narrativa apresentada pelo colaborador Antônio (Entrevista, 2022), foi possível perceber sentimentos de tristeza, sofrimento e insatisfação diante do percurso de vida construído e das condições que o acompanham até o presente. Apesar de reconhecer a relevância de sua atividade laboral e de demonstrar apreço pelo trabalho que realiza, sua fala evidenciou indignação ao constatar que não dispõe de outras alternativas para obter sustento, além daquilo que sempre executou.

Tal limitação decorreu, sobretudo, da ausência de escolarização formal e de formação profissionalizante, fatores que restringiram suas possibilidades de inserção em diferentes espaços do mundo do trabalho:

Eu considero meu trabalho importante. O dinheiro que eu tenho das roçagens eu acho muito importante. Trabalhar é minha vida, minha vida é trabalhar, eu acho importante. Na vida, o que me foi dado foi isso, então eu acho importante, na vida, esse tipo de trabalho, porque não tem outro jeito. Eu acho bom (Antônio, Entrevista, 2022).

Ficou caracterizada a centralidade do trabalho na vida do narrador, não apenas como meio de subsistência, mas como componente essencial de sua identidade e de sua experiência cotidiana. Ele destacou a importância econômica do trabalho nas roçagens – “o dinheiro que eu tenho das roçagens eu acho muito importante” –, mas também enfatizou a dimensão existencial do labor: “minha vida é trabalhar”, revelando que a atividade laboral organiza e dá

⁴⁵Termo comumente utilizado para descrever pessoas que vivem na roça, no interior do Brasil. Geralmente apresentam características simples e rústicas, levam uma vida simples e trabalham em atividades braçais, como plantar, colher, realizar roçagem, fazer cercas, cuidar de animais e executar afazeres domésticos típicos de quem reside na roça. Geralmente, são sujeitos não escolarizados. O termo é utilizado apenas para exemplificar as características marcantes do narrador.

sentido ao seu cotidiano. Ao reconhecer que “*não tem outro jeito*”, Antônio (Entrevista, 2022) demonstrou uma aceitação pragmática das condições da vida rural, nas quais as alternativas econômicas são limitadas.

Essa valorização do trabalho, mesmo em condições de restrição, dialoga com autores como Baracho (2018) e Sen (2010), que destacaram a atividade laboral como fonte de renda, conhecimento, habilidade prática e afirmação de identidade. Dialoga também com Larrosa (2002), que ressaltou a dimensão subjetiva da experiência, na qual o trabalho não é apenas execução de tarefas, mas ocasião de significação e construção do sujeito.

Antônio (Entrevista, 2022) valorizou o trabalho que executa por ser aquilo que efetivamente sabe fazer e por constituir a forma de manter-se no mundo do trabalho, realizando atividades que outras pessoas não fariam. Portanto, seus saberes são relevantes, pois foram construídos e adquiridos na prática, sendo um dos elementos responsáveis pela inserção e pela permanência de sujeitos não escolarizados no mundo do trabalho. O colaborador narrou:

Minha profissão mesmo é lavrador, toda vida trabalho só em lavoura e na roçagem. Minha profissão é isso. Eu tenho vontade de estudar, mas não tem jeito, eu já pelejei. Meu compadre Élon ali ia na aula e saiu, mas eu tenho vontade. A gente aprende alguma coisa, melhora muito a vida da gente. Pra gente viver, a gente tem que trabalhar. Se não, não tem como a gente conviver na vida. Uma aula faz falta demais, eu tenho vontade, mas não está saindo pra mim (Antônio, Entrevista, 2022).

Extraí desse fragmento da narrativa a centralidade do trabalho rural na vida desse sujeito, a qual foi, segundo narrou, marcada pela dedicação à lavoura e à roçagem como meios de subsistência. O relato de Antônio (Entrevista, 2022) também revelou o desejo de acesso à educação como possibilidade de transformação social e de melhoria das condições de vida. Percebi certo tensionamento entre a realidade imposta pelas circunstâncias vividas no trabalho rural e a necessidade de trabalhar para sobreviver, em contraponto ao anseio por estudar, visto como caminho para ampliar horizontes e oportunidades.

Assim, a educação apareceu como elemento essencial, porém dificultado pelas condições socioeconômicas que limitaram seu alcance, reforçando a desigualdade entre o desejo de aprendizagem formalizada e a realidade vivida no meio rural. O narrador acredita que, se tivesse tido oportunidade de frequentar a escola, sua vida seria melhor e não estaria realizando os trabalhos árduos que ainda executa com frequência, inclusive nos finais de semana.

O trabalho representa, para Antônio (Entrevista, 2022), mais do que uma forma de subsistência. É algo que executa desde sempre, pois não teve outras oportunidades reais, segundo relata. Excluído do processo de escolarização, não encontrou outras formas de obter recursos por meio de outra profissão. Restou-lhe, então, manter a tradição familiar e permanecer como trabalhador braçal e lavrador, seguindo os mesmos caminhos de seus pais, avós e demais integrantes do núcleo familiar.

Em síntese, conforme Josso (2010), o sentido de formação para a vida e o trabalho se constrói a partir do diálogo entre experiência, reflexão e aprendizagem, permitindo ao indivíduo reconhecer-se como protagonista de sua trajetória e desenvolver consciência crítica sobre si e sobre o mundo. Antônio (Entrevista, 2022) e os demais sujeitos participantes da pesquisa também vivenciaram processos formativos importantes para a constituição de suas trajetórias de vida e trabalho, ainda que de modos distintos. Contudo, as transformações advindas do avanço tecnológico não impactaram de maneira significativa suas práticas laborais, que permaneceram atreladas ao uso de instrumentos tradicionais, típicos de séculos anteriores, como machados, enxadas, foices, enxadões, pás, marretas, martelos, picaretas e serrotes, além de outros utensílios de uso agrícola e doméstico.

Essa permanência evidenciou não apenas a resistência cultural a determinadas inovações, mas, sobretudo, a exclusão estrutural desses trabalhadores dos processos de modernização tecnológica. Tal condição está diretamente relacionada à ausência de políticas públicas eficazes de inclusão produtiva e à reprodução da informalidade, que mantém esses sujeitos em atividades marcadas pela precariedade, pela desvalorização e pela limitação de possibilidades de transformação de sua realidade laboral.

Na cidade de Pires do Rio, ouvi primeiramente as narrativas de Sebastião (Entrevista, 2023), que nasceu e sempre morou na roça desde criança. Ele teve uma vida impregnada de dificuldades, privações e limitações. Narrou que acordava de madrugada todos os dias e aprendeu com os pais e com os outros os rotineiros trabalhos da roça. Disse:

Eu aprendi com meus pais. Eu saí de casa aos 8 anos de idade e fui morar com meu padrinho, e aprendi com ele e com os outros. Aprendi a fazer serviços de capina, fazer curral, tirar leite, cozinhar, fazer rapadura, e fazia de tudo na roça. Eu dirijo moto e carro, e aprendi isso sozinho (Sebastião, Entrevista, 2023).

Com a narrativa de Sebastião (Entrevista, 2023), compreendeu-se que o processo de aprendizagem experiencial e não formal foi construído a partir da convivência familiar e comunitária. Os saberes foram transmitidos de forma prática e, ao aprender com a mãe, o

padrinho e outros membros da comunidade, ele vivenciou o que Josso (2004) definiu como “história de vida formadora”, na qual a experiência concreta do cotidiano se constitui como espaço de saberes e identidades.

Nesse contexto, de forma complementar, Larrosa (2002) destacou que o sujeito da experiência é aquele que se deixa afetar pelo vivido e, assim, transforma-se, o que se expressa na capacidade de autoformação. Sebastião (Entrevista, 2023), diante das necessidades, aprendeu, inclusive, a dirigir sozinho.

Para corroborar esse entendimento, Brandão (1985) refere-se à “pedagogia do vivido”, caracterizando que o processo de aprendizagem, sobretudo no contexto rural, ocorre de forma essencialmente prática e coletiva. Esse conceito destaca que o saber emerge das relações sociais, do convívio e da transmissão oral entre diferentes sujeitos. No trabalho rural, esse aprendizado se manifesta na partilha de técnicas, no uso de ferramentas agrícolas e na observação das experiências dos mais velhos, configurando-se como um conhecimento socializado e vivenciado.

Sebastião (Entrevista, 2023) é um trabalhador rural que acredita na importância e no valor de sua profissão e dos trabalhos que realiza, pois “*sabe fazer*”. Assim, demonstrou que o aprendizado na prática diária, transmitido pelos mais velhos, constituiu o capital cultural incorporado, conforme Bourdieu (1989), orientando sua ação e percepção do mundo. Ao mesmo tempo, essas habilidades representam as táticas do cotidiano, como ressalta Certeau (1998), nas quais o trabalhador se adapta e reinventa práticas herdadas, conferindo sentido e valor ao trabalho. Dessa maneira, a narrativa do colaborador destacou que o valor do trabalho está diretamente ligado à experiência prática e à capacidade de transformar saberes tradicionais em soluções para os desafios do dia a dia, consolidando a identidade do sujeito e sua posição no espaço social em que está inserido e no qual vivencia suas transformações.

A partir de sua narrativa, Sebastião (Entrevista, 2023) destacou que cada profissão deve ter pessoas capazes de realizar os trabalhos específicos. Em outras palavras, o narrador enfatizou que cada campo profissional requer indivíduos devidamente capacitados para executar com precisão as atividades que lhe são próprias. Essa perspectiva evidencia a articulação entre saber teórico e prática operacional, ressaltando que a eficácia do trabalho não depende exclusivamente do esforço empregado, mas também da experiência acumulada e da competência desenvolvida ao longo do tempo. Desse modo, a especialização e o domínio das técnicas específicas tornam-se elementos centrais para a compreensão do papel do sujeito no contexto laboral, reforçando a relevância do saber-fazer como componente constitutivo da produção e da valorização profissional. O colaborador acrescentou:

Eu acho boa a minha profissão, é igual ao médico, ele sabe atender, mas não sabe fazer o que eu faço. Minha profissão é importante e, quando a pessoa não tem oportunidade, ela só tem duas opções: ou trabalhar ou roubar, mas minha mãe ensinou eu a trabalhar (Sebastião, Entrevista, 2023).

A narrativa do colaborador pode ser analisada em diálogo com Josso (2004), quando a autora descreve a formação ao longo da vida como um processo que integra experiências, valores e aprendizagens, construindo identidades e significados. Ao afirmar que sua “*profissão é importante*”, Sebastião (Entrevista, 2023) expressou o sentido formativo do trabalho, não apenas como meio de sobrevivência, mas como dimensão ética e moral de sua trajetória.

Há, também, na narrativa de Sebastião (Entrevista, 2023), a evidência de uma percepção dicotômica acerca das alternativas de sobrevivência: “*trabalhar ou roubar*”. Essa visão reflete não apenas a realidade econômica restritiva em que se insere, mas também a internalização de valores morais transmitidos pela família. No fragmento narrativo, a figura materna surge como agente socializador primordial, orientando-o para o trabalho como meio legítimo de subsistência, em contraposição à prática da ilegalidade.

Nesse sentido, observa-se a importância do capital simbólico familiar na construção de hábitos éticos e na formação do sujeito trabalhador. Conforme Bourdieu (1996) aponta, a família constitui instância central na transmissão de normas e valores que estruturam o *habitus*.

Além disso, a fala de Sebastião (Entrevista, 2023) revelou consciência crítica acerca das escolhas disponíveis. Evidenciou como o saber-fazer e a experiência cotidiana são moldados tanto pelas condições materiais quanto pelos referenciais éticos internalizados desde a infância.

Na resposta proferida pelo narrador, também vislumbrei a potência da comparação realizada com o trabalho do médico, que participou de diversos cursos formativos até a culminância nos atendimentos em consultório. Em outras palavras, ele afirma: se o médico é especialista no que se propõe a fazer, ele também é especialista no que realiza em seu trabalho; e “por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria” (Larrosa, 2002, p. 27).

Cada qual vive seus aprendizados e experiências de forma única. Larrosa (2002) explica que, mesmo quando várias pessoas participam e vivenciam os mesmos acontecimentos, cada uma será afetada de maneira diferente. Sebastião (Entrevista, 2023) possui a experiência conforme aquilo que lhe tocou e fez sentido para si; essa condição se estende às mais diversas profissões.

No mundo do trabalho, tanto para os escolarizados quanto para os não escolarizados, houve a preocupação de distinguir os conceitos de experiência e aprendizagem, que são complementares e distintos. Como apontado anteriormente, vários anos laborando na mesma profissão e executando os mesmos trabalhos não garantem, por si só, experiência. Nesse sentido, um trabalhador tido como experiente por ter mais anos de trabalho pode cometer erros primários, caso se julgue demasiadamente experiente em comparação a outros da mesma profissão.

A formação para a vida e o trabalho dos sujeitos narradores ocorreu em suas vivências, algumas delas transformadas em experiências. Foi na lida com os animais, ao levantar de madrugada para realizar roçagens, capinas, fazer cercas de arame, plantar, colher e também nas atividades domésticas, que se constituiu a profissão que permaneceram exercendo para prover a si mesmos e às suas famílias.

Larrosa (2002), ao refletir sobre o conceito de “experiência”, afirmou que o termo envolve muitas implicações e que não se deve confundir “experiência” e “experimento”. Para o autor, “se o experimento é repetível e a experiência é irrepetível sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida” (Larrosa, 2002, p. 29).

Isso significa que a experiência não pode ser totalmente controlada ou antecipada, pois envolve o sujeito de maneira singular, provocando aprendizagens e transformações que não se reproduzem de forma idêntica. Dessa forma, a experiência se configura como espaço de vivência pessoal e imprevisível, no qual o conhecimento emerge de modo mais subjetivo e vinculado à vivência concreta, tal como percebido nas narrativas.

Convém asseverar que, para os sujeitos narradores desta pesquisa, muitos permanecem vivenciando condições de trabalho demasiadamente injustas, com carga horária excessiva e baixos rendimentos.

Sendo a última colaboradora, Geralda (Entrevista, 2023) é, assim como os demais não escolarizados, marcada por diversas situações difíceis, vivenciadas juntamente com seus familiares, que também não foram escolarizados e residiam na roça.

Antes de entrar na Prefeitura, eu trabalhava na roça. Morava na roça com toda a minha família. Aprendi com meu pai e com minha mãe, que faziam de tudo dos serviços da roça: arrancar cebola, feijão, plantar milho, cuidar dos animais e dos serviços da casa. Sempre realizando serviços pesados da roça, eu aprendi com as dificuldades da vida. Depois, na Prefeitura, eu trabalhei como varredeira de rua (Geralda, Entrevista, 2023).

Fundamentado em Josso (2004), observei, na narrativa de Geralda (Entrevista, 2023), uma conexão no sentido de que a formação é contínua e inseparável da vida. Cada experiência, por mais simples ou difícil que pareça, traz lições que moldam a identidade, os valores e as competências do sujeito. A vida formadora, portanto, é aquela que educa pelo viver, pelo fazer e pelo conviver.

Ao interpretar a narrativa da colaboradora, ficou perceptível que sua formação para a vida e para o trabalho foi construída a partir das experiências cotidianas e dos enfrentamentos iniciados ainda na infância. Geralda (Entrevista, 2023), ao passar por esse processo de aprendizagem, encontrou caminhos cujas vivências lhe possibilitaram prolongar-se no trabalho urbano, atuando como “*varredeira de rua*”, evidenciando a continuidade da aprendizagem experiencial ao longo da vida.

As narrativas desses sujeitos indicam pontos de convergência: são analfabetos, residentes na roça, pobres, executam trabalhos braçais, são mal remunerados, explorados, socialmente invisibilizados e apresentam dificuldades de verbalização, entre outros aspectos. Tais apontamentos suscitam reflexão sobre a valorização dos trabalhos por eles executados.

Sen (2010) argumentou que, para alcançar o reconhecimento do trabalho e a valorização dos trabalhadores, é necessária justiça social, a fim de minimizar desigualdades. Entendo que esse reconhecimento começa com atitudes cotidianas, como o respeito, e que tal processo envolve educação e formação. Deve-se investir em políticas públicas mais eficazes para erradicar o analfabetismo, ampliar o reconhecimento e a valorização dos saberes tradicionais e combater a discriminação laborativa e o preconceito geográfico.

Os oito narradores relataram, de maneira unânime, as dificuldades enfrentadas, a desvalorização de suas atividades, bem como os excessos e as condições precárias de trabalho a que sempre foram submetidos. Ressaltaram que, apesar de exercerem atividades essenciais, suas funções eram pouco valorizadas financeiramente, caracterizando uma relação de esforço intenso e remuneração insuficiente.

Trata-se de trabalhadores braçais/diaristas não escolarizados, em situação de isolamento social e profissional. Nesse contexto, observa-se que o trabalhador é proprietário de sua força de trabalho, uma vez que negocia o preço de sua venda com o capitalista e só pode vender o que possui. Evidencia-se, assim, a limitação do controle sobre as condições de sua atividade laboral e o caráter essencialmente individual da transação de trabalho.

5 EPÍLOGO: O FIO DAS VIDAS NÃO ESCOLARIZADAS: DO SILÊNCIO AO SENTIDO

A proposta que norteou a escrita desta tese foi fruto do imbricamento de vivências e experiências que forjaram este pesquisador em transformação e tiveram início quando ouvia o discurso de que estudar era o único caminho para obter formação e “ser alguém na vida”. Os anos foram se sucedendo e, inconformado e ávido por respostas, fui em busca de conhecimento acadêmico. Esses conhecimentos oportunizaram novos caminhos e proporcionaram reflexões voltadas aos modos de vida de sujeitos não escolarizados: como conseguiam trabalhar e viver em meio a tantos desafios em um mundo letrado? Como faziam para ganhar a vida? De que forma aprenderam?

Essas e outras indagações levaram-me a refletir sobre as artes de fazer e as experiências formativas de sujeitos não escolarizados. Para isso, utilizei, como metodologia, o método narrativo. Observei que a academia ainda valoriza prioritariamente os conhecimentos e a formação institucionalizada, mas atribui pouco valor às experiências formativas daqueles que pouco ou nunca frequentaram a escola formal. São sujeitos que aprenderam na “escola da vida”, nas práticas cotidianas, observando e replicando os trabalhos que seus pais e pessoas mais velhas executavam.

Bosi (2003) apontou que os saberes e as experiências aprendidos com os mais velhos são essenciais e que a velhice não pode ser entendida apenas como um estágio biológico, pois representa uma vasta dimensão na qual se concentram saberes, experiências e memórias, que não se confundem com meros registros do passado. Os não escolarizados, colaboradores da pesquisa, em suas vivências com os pais e familiares mais velhos, experienciaram e acessaram outros saberes, que se constituíram como formação e resistência.

Emprego o termo “resistência” por compreender que os saberes, compartilhados por meio da oralidade, do trabalho e da convivência, tornaram-se modos de vida que preservaram práticas e identidades diante da hegemonia do saber escolarizado e institucionalizado. Assim, as experiências familiares funcionaram como espaços formativos alternativos, nos quais os aprendizados se vincularam à vida cotidiana, à memória coletiva e à sobrevivência, revelando uma pedagogia própria que contesta a marginalização cultural e social sofrida por esses sujeitos.

Considereei a memória um fator essencial na produção de dados. Ao instigar os sujeitos colaboradores, recorreram a lembranças preservadas que, ao serem ativadas e verbalizadas, revelaram uma riqueza de informações que poderiam estar, há muito tempo, “adormecidas”. Essas informações contribuíram significativamente para o entendimento dos processos

formativos dos não escolarizados e, para embasar essa perspectiva rememorativa, apoiei-me em Halbwachs (2006).

Busquei construir uma relação de colaboração e, por isso, adotei o termo “colaborador” em substituição a “entrevistado” ou “participante”. Dessa maneira, o sujeito deixou de ser considerado um objeto de conhecimento inerte, passando a conduzir-se em um processo de colaboração no registro de suas histórias e experiências.

Utilizei as narrativas como elemento central, enquanto dispositivos formativos potentes. Tal escolha permitiu compreender, sob o ponto de vista dos sujeitos narradores, quais foram suas percepções do vivido em relação à escola, ao trabalho e ao valor de suas atividades laborativas, que contribuíram para a formação.

O percurso realizado foi capaz de fornecer elementos cruciais, evidenciando que narrar e ouvir histórias constituem práticas rememorativas que atravessam a existência humana, oferecendo sentidos e ressignificações. Sobretudo, possibilitam processos de formação e autoconhecimento que escapam ao modelo formal, normativo e escolarizado.

Defini como situação norteadora da tese a questão: “Como e de que forma as experiências formativas dos sujeitos não escolarizados aconteceram e possibilitaram meios para trabalhar e viver em uma sociedade na qual a formação escolarizada é uma regra?”. Acreditei que esse norteamento, fundamentado em Larrosa (2002; 2004), parte da compreensão de que a experiência se dá quando algo nos acontece e nos transforma, marcando uma passagem subjetiva. Cada sujeito da experiência é tocado de maneira distinta e atribui sentido particular à própria vida e às suas experiências formativas.

Como objetivo geral, defini analisar como aconteceram as experiências de formação para a vida e o trabalho dos sujeitos não escolarizados, narradores da pesquisa. Selecionei três objetivos específicos: a) problematizar a não escolarização como processo histórico que se mantém em nosso tempo e afeta a vida dos sujeitos; b) destacar os espaços geográficos e socioculturais influenciadores nas trajetórias de vida, nas experiências de trabalho e de vida dos sujeitos não escolarizados, evidenciando a relação entre território, pertencimento e saberes experienciais; c) refletir sobre experiências de formação para a vida e o trabalho presentes nas artes de fazer dos sujeitos colaboradores.

Cada objetivo específico foi pensado e desenvolvido em uma “Seção” própria, de modo a manter consonância com os “processos formativos não escolarizados”, eleitos como objeto da pesquisa. Delineados esses pontos-chave, busquei encontrar, nas vivências e experiências dos sujeitos, segundo seus depoimentos e partilhas, matéria para reflexão. Com esse alinhavo, realizei as tramas ponto a ponto em um bordado único. Assim, ao acionarem suas memórias, as

experiências narradas pelos sujeitos – vividas no núcleo familiar, no trabalho, nas práticas culturais ou no convívio comunitário – assumem centralidade na constituição da experiência e nos processos formativos propostos nesta investigação.

Convicto desse entendimento, classifiquei, com apoio de Certeau (1998), as narrativas que emergiram nas vozes silenciadas dos sujeitos narradores, com base em suas experiências formativas não escolarizadas. Entendi-as como as “artes de fazer”, isto é, modos de criação de si e de constituição de subjetividades. Essas artes de fazer foram representadas como formas, maneiras e caminhos, bem como criatividade e táticas encontradas para ajustarem-se à sociedade letrada.

No campo da formação, Josso (2004) contribuiu ao afirmar que a narrativa de vida é um dispositivo privilegiado para a compreensão dos processos formativos, na medida em que permite aos sujeitos reconhecer e dar sentido às experiências vividas. Segundo a autora, narrar é, ao mesmo tempo, um ato de memória e de projeção: um movimento reflexivo que transforma a experiência em saber, articulando o vivido, o pensado e o sentido.

Assim, as narrativas analisadas nesta tese revelaram-se como práticas formativas singulares. Nelas, os sujeitos elaboram suas artes de viver e de fazer, articuladas ao *habitus*, entendido como um conjunto de disposições duráveis incorporadas no processo de socialização. Tais disposições orientam percepções, ações e formas de pensar – de modo prático e, em grande medida, inconsciente – ao atribuir significado às trajetórias.

Em consonância com Freire (1975; 1987; 1996), encontrei inspiração para compreender que o sujeito é também responsável por sua formação. Portanto, por meio de sua interação com o mundo, é capaz de adquirir conhecimentos que o libertem da situação de opressão. O pensador instigou-me a considerar que toda experiência formativa se dá no encontro com o outro e na partilha de histórias, sendo as narrativas a representação da leitura de mundo.

Um aspecto que se destacou nas narrativas analisadas foi a dimensão do trabalho como experiência formativa não escolarizada e como fonte de renda. Em diversos contextos, os sujeitos construíram e ainda constroem saberes e competências no e pelo trabalho, muitas vezes à margem das instituições formais de ensino, mas fundamentais para a subsistência e a inserção social. Nesse sentido, o trabalho apresentou-se como espaço privilegiado de formação, no qual os sujeitos aprenderam, criaram e desenvolveram saberes socialmente relevantes, ainda que frequentemente invisibilizados ou desvalorizados pelos sistemas educacionais tradicionais.

Não é regra, mas a execução de práticas laborativas por não escolarizados é, muitas vezes, associada a pessoas com pouco conhecimento, o que constitui um equívoco. Essa compreensão culturalmente difundida os condiciona a permanecer na informalidade e a realizar

trabalhos pesados e insalubres, sem reconhecimento de direitos trabalhistas, sendo mal remunerados ou explorados.

Para a análise da categoria “trabalho”, recorri às contribuições de Arendt (2007) e de autores contemporâneos que discutem a temática sob diferentes perspectivas, tais como Baracho (2018), Coutinho (2009) e Sen (2010). Essas contribuições teóricas possibilitaram compreender o trabalho como dimensão social, econômica e formativa, articulando-o às experiências e aos significados presentes nas trajetórias dos sujeitos pesquisados.

Os trabalhos que os sujeitos executam são importantes para toda a sociedade. Eles realizam, com sabedoria, profissionalismo e dedicação, atividades braçais como a capina, o cuidado com os animais, a feitura de cercas de arame, o plantio, a colheita e os serviços domésticos. Tais atividades possibilitaram aos sujeitos colaboradores auferir recursos para sustentar suas famílias com honestidade e respeito.

Na condição de pesquisador, procurei afastar-me da passionalidade e adotar postura racional ao longo do processo investigativo. Nessa perspectiva, reconheci o valor e a relevância dos sujeitos não escolarizados, cujas práticas laborais, aprendizagens e experiências revelaram não apenas formas legítimas de saber, mas também expressaram sabedoria, oferecendo lições que merecem ser consideradas.

Assim, esta tese reafirma que as experiências de formação não escolarizadas, quando narradas, não apenas atribuem sentido às trajetórias dos sujeitos, mas também instauram práticas formativas relevantes, capazes de transcender os limites institucionais da escola e de outras instituições. As narrativas constituem-se como espaços de escuta, reconhecimento e legitimação de diferentes modos de viver, aprender e trabalhar, configurando-se, portanto, como dispositivos ético-estéticos centrais para a compreensão da formação em sua dimensão mais ampla, plural e inclusiva.

Reconheço que o estudo e a escrita desta tese não esgotaram a complexidade do tema, mas contribuíram para ampliar a compreensão das relações entre narrativa, formação e trabalho, expressas nas experiências e nas artes de fazer. Todavia, considero que o conjunto de ideias disposto na escrita possa inspirar novas investigações e práticas que valorizem a potência formativa das experiências narradas, acolhendo a diversidade dos modos de ser, viver e produzir em um mundo cada vez mais acelerado.

Por fim, considero que os objetivos foram alcançados e que as reflexões apresentadas podem servir como ponto de partida ou referência para outros trabalhos que reconheçam, valorizem e respeitem os sujeitos não escolarizados, validando seus saberes e experiências

adquiridos na “escola da vida”. Podem, ainda, contribuir para novas reflexões sobre o acesso à escola, o analfabetismo no país e as relações de trabalho contemporâneas.

Como resultados desta investigação, pontuo caminhos para pensar a valorização dos saberes e experiências formativas não escolarizadas; o desencadeamento de novas políticas públicas de Estado e de governo voltadas à escolarização; a importância dos saberes e memórias dos mais velhos; o valor e o conhecimento das práticas laborativas dos não escolarizados; e o desenvolvimento do sentimento de empatia, eliminando estereótipos sobre as práticas sociais e culturais envolvidas no fenômeno analisado.

Como toda pesquisa, há de se considerar alguns pontos limitadores, ou fragilidades, tais como: barreiras na comunicação verbal, que podem dificultar a produção de dados nas entrevistas gravadas em áudio e que, ao serem analisadas, transcritas e convertidas ao padrão da norma culta, exigem cuidados adicionais; risco de mal-entendidos com expressões culturais e locais, que podem ter significados distintos, prejudicando a interpretação; respostas evasivas ou monossilábicas por parte dos narradores; e fatores como a falta ou a escassez de conhecimentos, que podem deixá-los acanhados e desconfiados quanto às intenções da pesquisa. Em alguns casos, sentem medo e resistem em fornecer determinadas informações, além de se perceberem inferiores, por acreditarem que não são capazes de contribuir com uma pesquisa acadêmica. Outro fator limitador relaciona-se à vulnerabilidade social em que os sujeitos se encontram.

Por fim, a escrita desta tese possibilitou avançar na compreensão de que as experiências formativas não escolarizadas possuem valor educativo e desempenham papel fundamental na aquisição e na construção do conhecimento e da identidade dos sujeitos. Durante o percurso de produção e análise dos dados, foi possível identificar que vivências ocorridas em espaços como a família, a comunidade e o trabalho representam fontes ricas para a aquisição de saberes e aprendizagens, muitas vezes invisibilizados e/ou menosprezados pelo olhar da educação formal.

As análises desenvolvidas evidenciaram que as aprendizagens ocorreram em diferentes espaços vividos. Foi possível refletir que o processo de formação humana é dinâmico, contínuo e plural, em diversos contextos, muitos deles imprevisíveis. As experiências não escolarizadas dos sujeitos da pesquisa, residentes no contexto geográfico da Estrada de Ferro, em Goiás, proporcionaram aprendizados significativos. Transformadas em experiências, valores, saberes e habilidades sociais para a vida e o trabalho, favoreceram o protagonismo dos sujeitos em suas trajetórias.

Reconhecer e valorizar essas experiências não escolarizadas é também um passo importante para romper com visões reducionistas da educação, que priorizam exclusivamente a formação e os saberes acadêmicos e institucionalizados. Prestigiar e dar credibilidade às aprendizagens construídas fora da escola é, portanto, afirmar a grandiosidade e a potência de uma educação invisível para a academia, mas acessível aos não escolarizados. Para eles, essa forma de adquirir conhecimentos representa, de fato, uma “educação integral”, que acontece em diferentes tempos e espaços, com diversos modos de aprender.

Como desfecho, a pesquisa reconheceu a importância e o valor dos preceitos da educação formal, ao mesmo tempo em que defendeu, reforçou e valorizou a necessidade de uma abordagem educativa que acolha e dialogue com os saberes provenientes das vivências não institucionalizadas, retirando-os da invisibilidade e, se possível, promovendo uma formação mais humana, inclusiva e contextualizada. Ao aventar o conceito de educação e formação experiencial para além dos muros escolares, atribuí crédito à diversidade de experiências adquiridas nas vivências, as quais enriquecem o processo formativo e podem contribuir sistematicamente para a construção de uma sociedade mais equânime e plural.

Encerro a tese, mas deixo um fio condutor para outras reflexões e apontamentos. Reconheci a importância e o valor das atividades laborativas, com ou sem remuneração, dos sujeitos não escolarizados, como fundamentais para o desenvolvimento da sociedade. Suas vivências, experiências formativas e modos de vida possibilitaram, por meio das artes de fazer, as condições necessárias para seguirem seus cursos de vida, resistindo e coexistindo em meio aos códigos e sinais do mundo letrado, no qual permanecem tecendo o risco incerto do bordado.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ABREU, Sandra Elaine Aires de. **A instrução primária na província de Goiás no século XIX**. 2006. 396 f. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10564>. Acesso em: 11 set. 2023.

ALHEIT, Peter.; DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 177-197, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28004>. Acesso em: 6 jun. 2022.

ALVES, Joaquim Rodrigues. **Santa Cruz de Goiás: Sinopse Histórica**. Goiânia: Editora EMSATER, 1983.

ALVES, Maria Aparecida. **“Setor informal” ou trabalho informal? Uma abordagem crítica sobre o conceito de informalidade**. 2001. 188 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/279725>. Acesso em: 13 set. 2025.

ANTÔNIO. Entrevista realizada em: 08 de novembro de 2022. Entrevistador: Adilson dos Reis Felipe. Palmelo - GO, 2022.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel González. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2007.

AZEVEDO, Mauricio Cristiano de. **Biopolítica e formação: vida, exceção e profanação na educação**. 2017. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2017.

BARACHO, Maria das Graças Soares de. **Formação profissional para o mundo do trabalho: uma travessia em construção?** Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2018.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução Plínio Dentzien, Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Pioneira, 1982.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. v.1 São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 197-221.

BHABHA, Homi. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

BORGES, Barsanufio Gomides. **Goiás nos quadros da economia nacional (1930-1960)**. Goiânia: UFG, 2000.

BOSI, Eclea. **Memórias e Sociedade: lembrança de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de M. V. Monteiro. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/8700>. Acesso em: 20 jan. 2026.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2012/resolucao-no-466.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2026.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1934), de 16 de julho de 1934**. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 19 jan. 2026.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1946)**, de 18 de setembro de 1946. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 19 jan. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1967), de 24 de janeiro de 1967**. Brasília, DF: Presidência da República, 1967. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 19 jan. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988), de 5 de outubro de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 jan. 2026.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (1937)**, de 10 de novembro de 1937. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1937. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 19 jan. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 38.955, de 27 de março de 1956.** Dispõe sobre a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1956. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-38955-27-marco-1956-327902-norma-pe.html>. Acesso em: 19 jan. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 4.834, de 8 de setembro de 2003.** Cria o Programa Brasil Alfabetizado, institui a Comissão Nacional de Alfabetização e a Medalha Paulo Freire, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4834.htm. Acesso em: 19 jan. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005.** Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5478.htm. Acesso em: 19 jan. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em: 19 jan. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 91.980, de 25 de novembro de 1985.** Redefine os objetivos do Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, altera sua denominação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1985. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91980-25-novembro-1985-442685-norma-pe.html>. Acesso em: 19 jan. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 92.374, de 6 de fevereiro de 1986.** Aprova o Estatuto de Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos - EDUCAR. Brasília, DF: Presidência da República, 1986. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-92374-6-fevereiro-1986-442863-norma-pe.html>. Acesso em: 19 jan. 2026.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943.** Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1943. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em: 19 jan. 2026.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del9613.htm. Acesso em: 19 jan. 2026.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969.** Emenda à Constituição da República Federativa do Brasil de 24/01/1967. Brasília, DF, 1969. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao67EMC69.htm. Acesso em: 19 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 19 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004.** Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.880.htm. Acesso em: 19 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) [...]. Brasília, DF, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm. Acesso em: 19 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 19 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967.** Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos. Brasília, DF: Presidência da República, 1967. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l5379.htm. Acesso em: 19 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 19 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 19 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 jan. 2026.

BRASIL. **MOBRAL:** sua origem e evolução. Rio de Janeiro, [S.n.], 1973.

BRETON, Hervé. **Investigação narrativa em ciências humanas e sociais.** Tradução Camila Aloisio Alves. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2023.

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

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas as incertezas.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARDOSO, Maria Angélica. Escolas isoladas paulistas: um modelo desajustado? **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 14, n. 27, p. 201-233, 2013. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723814272013201>. Acesso em: 3 set. 2025.

CARLESSO, Dariane; TOMAZETTI, Elisete Medianeira. As condições de (im)possibilidade da experiência em John Dewey e Jorge Larrosa: algumas aproximações. **Revista Reflexão e**

Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n. 2, p.75-97, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://seer.unisc.br/index.php/reflex/article/view/2204>. Acesso em: 19 jan. 2026.

CAVACO, Carmem. Formação Experiencial de Adultos Não Escolarizados: saberes e contextos de aprendizagem. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 951-967, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3172/317246239018/html/>. Acesso em: 01 jun. 2025.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CESAR, Edmar. **Estrada de Ferro de Goyás**: as fitas de aço da integração. Minas Editora, 2020.

CLANDININ, D. Jean; COONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa**: experiência e história em Pesquisa Qualitativa. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COUTINHO, Maria Chalfin. Sentidos do trabalho contemporâneo: as trajetórias identitárias como estratégia de investigação. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 53-71, jan./mar. 2009. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpst/v12n2/a05v12n2.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2026.

CUNHA, Antônio Luiz. O legado da ditadura para a educação brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Tm5wH75ZnW3DLpxLbLFqcv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jan. 2026.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 73-89, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/9pR4SJPQLNqFb6mhkxKN6QR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jan. 2026.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica**: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Trad. Carlos Galvão Braga, Maria da C. Pesseggi e Nelson Patriota. Natal: Ed. UFRN, 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, Bahia, v. 1, n. 1, p. 133-147, 2016. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526>. Acesso em: 21 jan. 2026.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo projeto. Trad. Maria Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luís Passeggi. Natal: Ed. UFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DEWEY, John. **Experiência e natureza**. Tradução de Anízio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

DIAS, Maria Berenice. **Manual de Direito das Famílias**. 11. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2017.

DOURADO, Autran. **O risco do bordado**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1975.

DUTRA, Elza. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 7, n. 2, p. 371-378, 2002. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7n2/a18v07n2.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2024.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 14, p. 20-34, jul./ago. 2000. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rjhxvFpJQ97LDYVJxkXybbD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jan. 2026.

FELIPE, Adilson dos Reis. **Narrativas de formação de famílias ciganas em Pires do Rio - GO (2000-2017)**. 2018. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Educação, Catalão, 2018. Disponível em:

<https://repositorio.ufcat.edu.br/items/255ebc82-cebe-459d-95bd-f647a7615bfa/full>. Acesso em: 21 jan. 2026.

FERRARO, Alceu. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002. Disponível em:

<http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 05 nov. 2023.

FERRAROTTI, Franco. **Sociologia**. Lisboa: Teorema, 1986.

FERREIRA, Gabriela Melo Paiva e Sousa. **A inserção de Jovens no mercado de trabalho**: o que eles têm a dizer. 99 f. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidade Federal de Fortaleza, 2015.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos; SOUZA, Cleicinéia Oliveira de. Nas páginas da Revista Campanha Nacional de Educação Rural/CNER: “professoras missionárias”, entre a formação e a missão. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v. 8, n. 24, p. 67-83, set./dez. 2018. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/10514>. Acesso em: 21 jan. 2026.

FRANCISCA. Entrevista realizada em: 13 de setembro de 2023. Entrevistador: Adilson dos Reis Felipe. Urutaí - GO, 2023.

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

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

FREIRE, Paulo. **Conscientização, Teoria e Prática da Libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer**: teoria e prática da educação popular. 4. ed. Petrópolis: vozes, 1993.

FREITAG, Barbara. **Escola, estado e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1996.

GAYA, Adroaldo Cezar Araujo. **Projetos de pesquisa científica e pedagógica**: o desafio da iniciação científica. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2016.

GERALDA. Entrevista realizada em: 23 de setembro de 2023. Entrevistador: Adilson dos Reis Felipe. Pires do Rio - GO, 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOIÁS. **Ato das Disposições Constitucionais Transitórias**, de 20 de agosto de 1947, Governo do Estado de Goiás, 1947.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação (CEE). **Lei nº 4.009, de 17 de maio de 1962**, Governo do Estado de Goiás, 1962.

GOIÁS. **Decreto Lei Estadual nº 8.305**, de 31 de dezembro de 1943. Governo do Estado de Goiás, 1943.

GOIÁS. **Lei nº 45, de 15 de dezembro de 1947**. Goiânia: Governo do Estado de Goiás, 1947.

GOIÁS. **Lei nº 8.915, de 13 de novembro de 1980**. [Ementa da lei]. Diário Oficial do Estado de Goiás, Goiânia, 13 nov. 1980.

GOIÁS. **Lei nº 908, de 13 de novembro de 1953**. Cria o Município de Palmelo e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Goiás, Goiânia, 1953. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/90352/pdf>. Acesso em: 17 set. 2025.

GRANATO, Cristina Natália. A teoria social de Norbert Elias e suas contribuições para a sociologia do poder. **Basiliade - Revista de Filosofia**, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 51-62, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://fasbam.edu.br/pesquisa/periodicos/index.php/basiliade/article/view/83>. Acesso em: 21 jan. 2026.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jan. 2026.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Editora Centauro, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IMB. Instituto Mauro Borges. **Dados do IBGE fornecidos pelo Instituto Mauro Borges – IMB**. Resposta ao e-mail enviado, no dia 13 de agosto de 2024.

IMB. Instituto Mauro Borges. **Regiões de Planejamento do Estado de Goiás**. Goiânia: SEPLAN, 2006.

JESUS FILHO, Rubem Teixeira de. **Contrariando a sina - da educação de jovens e adultos ao ensino superior: escolaridades exitosas de alunas-trabalhadoras**. 131 f. 2013. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2013.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, n. 3, v. 63, p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2741>. Acesso em: 21 jan. 2026.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Nova Cultural, 2010. (Os Pensadores).

KISTEMACHER, Dilmar. **Projovem urbano de São Leopoldo/RS: sentidos e significados para a juventude leopoldense**. 131 f. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio Sinos. São Leopoldo, 2015.

LARROSA, Jorge. Conversações sobre leitura, experiência e formação. In: LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 313-359.

LARROSA, Jorge. Experiência y alteridade en educación. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://seer.unisc.br/index.php/reflex/article/view/2444>. Acesso em: 21 jan. 2026.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jan. 2026.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Coleção: Experiência e Sentido. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, Editora Unicamp, 1990.

MANOEL. Entrevista realizada em: 24 de outubro de 2023. Entrevistador: Adilson dos Reis Felipe. Santa Cruz de Goiás - GO, 2023.

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo, Atlas 2010.

MITROVITCH, Caroline. **Experiência e formação em Walter Benjamin**. 128 f. 2007. (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, 2007.

MOLON, Susana I. Notas sobre a constituição do sujeito, subjetividade e linguagem. Psicologia em **Estudo, Maringá**, v. 16, n. 4, p. 613-622, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/CTvCMKmmrhks6GkZmdRM5tm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 jan. 2026.

MORAES, Agnes Iara Domingos. **Ruralização do ensino: as ideias em movimento e o movimento das ideias (1930-1950)**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.

NETTO, José Paulo. **O que é marxismo?** São Paulo: Brasiliense, 1981.

NOVAIS, Simone Francisca de. A reestruturação produtiva e o sistema de integração na avicultura industrial em Pires do Rio-GO. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM GEOGRAFIA (ENANPEGE), 14., 2021, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/78225>. Acesso em: 15 nov. 2022.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1991.

ORIANI, Angélica Pall. **A célula viva do bom aparelho escolar: expansão das escolas isoladas pelo estado de São Paulo (1917-1945)**. 2015. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2015.

PAIVA, Jane. **Educação de jovens e adultos: direito, políticas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 02, p. 147-156, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/reeduc/v34n02/v34n02a04.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2022.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografia, história de vida e práticas de formação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 52, p. 113-130, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hkW4KnyMh7Z4wzmLcnLcPmg/?lang=pt>. Acesso em: 23 jan. 2026.

PAULO. Entrevista realizada em: 31 de julho de 2022. Entrevistador: Adilson dos Reis Felipe. Palmelo- GO, 2022.

PIRES DO RIO. Conselho Municipal de Educação (CME), **Lei Complementar nº 041, de 07 de dezembro de 2001**. Pires do Rio, GO, 2001.

PIRES DO RIO. **Lei Municipal 2.526 de 20 de março de 1992**. Dispõe sobre a criação das escolas municipais. Pires do Rio, GO, 1992.

PIRES DO RIO. **Lei Municipal nº 1.238, de 1980**. Dispõe sobre a criação das escolas municipais. Pires do Rio, GO, 1980.

PIRES DO RIO. **Lei Municipal nº 1.810 de 27 de agosto de 1989**. Dispõe sobre a criação das escolas municipais. Pires do Rio, GO, 1989.

PIRES DO RIO. **Lei Municipal nº 2.067 de 27 de dezembro de 1991**. Dispõe sobre a criação das escolas municipais. Pires do Rio, GO, 1991.

PIRES DO RIO. **Lei Municipal nº 3.356 de 08 e outubro de 2010**. Pires do Rio, GO, 2010.

PIRES DO RIO. **Lei Municipal nº 3.435/98**. Dispõe sobre a criação das escolas municipais. Pires do Rio, GO, 1998.

PIRES DO RIO. **Lei Municipal nº 8.408, de 1978**. Pires do Rio, GO, 1978.

PIRES DO RIO. **Lei Municipal nº 84, de 1º de junho de 1949**. Pires do Rio, GO, 1949.

PIRES DO RIO. **Lei Municipal nº 856, de 11 de maio de 1971**. Pires do Rio, GO, 1971.

RAIMUNDO. Entrevista realizada em: 18 de janeiro de 2023. Entrevistador: Adilson dos Reis Felipe. Urutaí - GO, 2024.

RAMOS, Márcia. **Vida Maria**. Direção: Márcia Ramos. Produção: Márcia Ramos; Joelma Ramos. Ceará, 2007. 1 vídeo (9 min). Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4. Acesso em: 6 fev. 2024.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. São Paulo: Editora WMF/Martins Fontes, 2010.

ROGERS Carl; KINGET, Marian. **Psicoterapia e relações humanas**. Belo Horizonte: Interlivros, 1975.

SANTA CRUZ DE GOIÁS. **Lei nº 180/87, de 09 de abril de 1987**. Santa Cruz de Goiás, 1987.

SANTA CRUZ DE GOIÁS. **Lei nº 266, de 20 de novembro de 1990**. Santa Cruz de Goiás, 1990.

SANTA CRUZ DE GOIÁS. **Lei nº 68/81, de 12 de agosto de 1981**. Santa Cruz de Goiás, 1981.

SANTA CRUZ DE GOIÁS. **Lei nº 69/81, de 12 de agosto de 1981**. Santa Cruz de Goiás, 1981.

SANTOS, Sônia de Fátima Rodrigues. **O desafio para integrar a educação profissional à educação básica de jovens e adultos**. 194 f. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI. Dermeval. **Escola e democracia**. 31. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SEBASTIÃO. Entrevista realizada em: 23 de setembro de 2023. Entrevistador: Adilson dos Reis Felipe. Pires do Rio - GO, 2023.

- SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- SILVA, Aida M. Monteiro. Da didática em questão às questões da didática. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática, Currículo e Saberes Escolares**. X ENDIPE. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 187-197.
- SILVA, Antônio Moreira da. **Dossiê de Goiás – Enciclopédia Regional**: um compêndio de informações sobre Goiás, sua história e sua gente. Goiânia, GO: Editora Master Publicidade, 2001.
- SIQUEIRA, Jacy. **Um contrato singular e outros ensaios de histórias de Goiás**. Goiânia: Ed. Kelps, 2006.
- SOARES, Magda. **Metamemória-memórias**: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez: 1991. (Coleção Educação Contemporânea).
- SOBRINHO JUNIOR, João Ferreira; MORAES, Cristina de Cassia Pereira. As periodizações da educação no Brasil: o fato histórico como desencadeador das continuidades e rupturas. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 9, n. 27, p. 66-80, dez. 2023. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/6465>. Acesso em: 23 jan. 2026.
- SOUZA, Elizeu Clementino (org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2007.
- TERESA. Entrevista realizada em: 17 de outubro de 2023. Entrevistador: Adilson dos Reis Felipe. Santa Cruz de Goiás - GO, 2023.
- URUTAÍ. **Lei Municipal nº 19, de 6 de junho de 1986**. Dispõe sobre a criação das escolas municipais. Urutaí: Câmara Municipal, 1986.
- VALLE, Mariana Cavaca Alves do. **Formação de adultos em Portugal**: entrelaçando experiências de vida e trabalho. 2020. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.
- ZICA, Mateus da Cruz (org.) **Experiências formativas não escolares**: história e teoria da educação. Campina Grande: EDUFPG, 2021.



APÊNDICE A - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Bom dia, meu nome é Adilson dos Reis Felipe, pesquisador da UFGD- Universidade Federal da Grande Dourados. A razão pela qual estamos fazendo essa pesquisa é para tentar entender sobre as experiências de vida e artes de viver. Você concorda em responder esta pesquisa?

() Sim () Não.

Local: _____ Data ____/____/____ Horário: ____:____

1 DADOS PESSOAIS:

1.1 Nome completo: _____

1.2 Pseudônimo: _____

1.3 Sexo:

() Masculino

() Feminino

1.4 Idade: _____

1.5 Estado civil:

() Solteiro(a)

() Casado(a)

() Companheiro(a)

() Separado(a)

() Divorciado(a)

() Viúvo(a)

1.6 Tem filhos(as): Sim () Não () Quantos? _____ Masculino () Feminino ()

1.7 Você morou na zona rural? () Sim () Não.

1.8 Se sim por quanto tempo? Você era criança nesse tempo? _____

1.9 Por qual motivo mudou para cidade?

2 PROFISSÃO:

2.1 Qual é a sua profissão? _____

2.2 Há quanto tempo você trabalha nessa profissão? Você gosta do que faz?



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - DOUTORADO

226

2.3 Como você aprendeu a trabalhar no que hoje é sua profissão?

2.4 Você considera sua profissão importante? () Sim () Não. Justifique.

2.5 Caso pudesse mudar de profissão o que gostaria de trabalhar? Justifique.

2.6 Você se considera uma pessoa habilidosa(o)? Quais são suas habilidades que facilitam a sua vida e seu trabalho?

2.7 Sua profissão e seus rendimentos são suficientes para dar qualidade de vida a você e sua família? () Sim () Não. Justifique.

3 ESCOLARIDADE:

3.1 Você frequentou a escola em algum momento de sua vida? () Sim () Não.

3.2 Por qual motivo você não frequentou a escola?

3.3 Sabe informar se seus pais e/ou irmão(s) frequentaram a escola?

3.4 Você sente dificuldades em exercer sua profissão por não ter frequentado a escola? () Sim () Não. Justifique.

3.5 Em algum momento da vida sentiu vontade de estudar em uma escola? () Sim () Não. Justifique.



3.6 Você se considera uma pessoa analfabeta? () Sim () não.

3.7 Você se sentiu diminuída, enganada ou inferior por não saber ler ou escrever?

3.8 O que você deseja que possa melhorar para as gerações do futuro?

4 EXPERIÊNCIAS:

4.1 Você se considera uma pessoa com muita experiência no que faz? () Sim () Não.
Justifique.

4.2 A atividade que você exerce ao longo da vida possibilitou mais experiências para que você fique melhor naquilo que faz? Sim () Não ()

4.3 Você aprende com facilidade quando outras pessoas executam alguma atividade ou lhe ensinam com as experiências delas?

4.4 Ao executar determinado trabalho a experiência de anos em uma profissão faz diferença ao ser requisitado(a) para algum trabalho? () Sim () Não. Justifique.

4.5 Você já ensinou alguém a fazer o que você faz? Qual é a sensação de poder ensinar algo a outra(s) pessoa(s)?

4.6 Quando algo em seu dia ou trabalho dá errado aquele erro ajuda você a adquirir experiências para não errar novamente? () Sim () Não. Justifique.



5 ARTES DE VIVER

5.1 Você faz muitos planos para o futuro? () Sim () Não.

5.2 Em qual desses quesitos você se sente realizado(a) e que lhe dá prazer em viver.

() Família

() Religião

() Filhos

() Dinheiro

() Casamento

() Amizade

() Trabalho

() Felicidade

() Relacionamento amoroso

() Outros: _____

5.3 No decorrer da vida você aprendeu diversas coisas, outras tantas não. O que você acredita que dificulta a sua vida?

5.4 Você se considera uma pessoa feliz? () Sim () Não. Justifique.

5.5 De que forma você busca a felicidade?

() No dinheiro

() Trabalho

() Religião

() Família

() Sexo

() Outros: _____

() Consumismo

5.6 Você estaria disponível para uma entrevista, se necessário, para aprofundarmos essas questões? Sim () Não ()



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO - DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O(a) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada “**EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS: VIVÊNCIAS E ARTES DE FAZER NAS NARRATIVAS DE SUJEITOS GOIANOS NÃO ESCOLARIZADOS (1955-2023)**”, referente a uma produção de dados que irá compor a escrita de uma tese de doutorado da Linha de Pesquisa História da Educação Memória e Sociedade da Universidade federal da Grande Dourados (UFGD), localizada no estado de Mato Grosso do Sul (MS). Eu, ADILSON DOS REIS FELIPE atuarei como pesquisador responsável pela investigação, orientado pela Profa. Doutora Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani, pertencente ao quadro efetivo da UFGD.

Após receber os esclarecimentos e as informações sobre o objetivo da pesquisa, se o(a) senhor(a) aceitar fazer parte da mesma, assine-a ao final deste documento, impresso em duas vias (uma cópia ficará com o narrador colaborador e a outra com o pesquisador).

Esclarecemos que se aceitar participar dessa relevante pesquisa de caráter acadêmico, as dúvidas que forem surgindo poderão ser esclarecidas por meio de ligações diretas pelo telefone fixo (64)3461-6482, pelo celular (64)99982-7907 (no WhatsApp) ou pelo e-mail: adil.sonfelipe@hotmail.com. Caso persista alguma dúvida sobre os seus direitos como participante voluntário, Vossa Senhoria ou seu representante, poderão obter maiores esclarecimentos com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da UFGD, pelo e-mail cep@ufgd.edu.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP), da UFGD, é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

O CEP tem por finalidade fazer cumprir os aspectos éticos de pesquisa envolvendo seres humanos, em observância ao item VII. 02, da Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e demais diretrizes e normas regulamentadoras vigentes (Resoluções CNS nº 240/97, nº 370/07, 510/16 e a Norma Operacional nº 001/2013/CNS).

INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A PESQUISA

A pesquisa intitulada “**EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS: VIVÊNCIAS E ARTES DE FAZER NAS NARRATIVAS DE SUJEITOS GOIANOS NÃO ESCOLARIZADOS**”

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) - Rodovia Dourados - Itahum, Km 12 - Cidade Universitária, Cx. Postal 364 - CEP 79804-970 – Unidade 2 - Fone: (67) 3410-2120



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO - DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



(1955-2023)” tem como objetivo principal analisar as experiências de formação para a vida e o trabalho, como artes de viver de sujeitos não escolarizados e defende a ideia de que as experiências formativas não escolares, representam um campo fecundo na área das ciências educacionais, considerando que os sujeitos não escolarizados possuem diversos conhecimentos oriundos das vivências e enfrentamentos adquiridos fora dos espaços escolares.

A pesquisa pretende responder “Como e de que forma as experiências formativas de sujeitos não escolarizados aconteceram e os capacitaram para a vida e o trabalho em uma sociedade na qual a formação escolarizada tem sido uma regra? Elegemos quatro municípios pertencentes a chamada “Região da Estrada de Ferro” para a coleta de dados: Pires do Rio, Palmelo, Santa Cruz de Goiás e Urutaí.

A pesquisa em andamento é fruto de rotineiras observações e inquietações realizadas como professor regente do Ensino Fundamental do Sistema Público de Ensino, na cidade de Pires do Rio - GO, que instigou-me a pesquisar para entender como sujeitos não escolarizados encontram meios e formas de sobrevivência e permanência em uma sociedade letrada, na qual o processo de escolarização formal é a regra.

A metodologia utilizada ancora-se no método narrativo, para uma melhor aproximação de algumas histórias de vida e a compreensão de experiências de formação não escolarizadas. Para tanto utilizaremos entrevistas semiestruturadas e a análise documental, como instrumentos para a produção de dados.

As entrevistas ocorrerão preferencialmente na residência do(a) colaborador(a) ou em outro local definido em comum acordo. Nesse sentido, os horários e o tempo de duração das entrevistas estarão em conformidade com a disponibilidade do colaborador. Serão utilizados recursos midiáticos para gravação de voz e a captura de imagens que necessitam da autorização prévia dos colaboradores, bem como o uso de fotografias e demais documentos que possam corroborar a pesquisa.

Esclarecemos ainda que não haverá pagamento ou gratificação financeira de qualquer natureza pela sua participação e garantimos o sigilo que assegure sua privacidade, bem como dos dados que possam ser mencionados e considerados confidenciais. Além disso, como colaborador(a), o(a) senhor(a) terá a garantia de liberdade para recusar-se a responder questões, que por acaso julgue inoportuna e/ou constrangedora durante a entrevista. Tendo também, garantido por lei, o direito de pleitear indenização e reparação, a danos imediatos ou futuros, decorrentes da participação na pesquisa e do uso indevido dos dados fornecidos.

De acordo com os objetivos da pesquisa, não há necessidade de divulgação dos nomes dos colaboradores entrevistados, sendo usual, em pesquisas com narrativas, o uso de pseudônimos. Ainda assim, gostaríamos de saber se Vossa Senhoria concorda em ter o seu nome divulgado nos resultados da pesquisa. E, nesse sentido, solicito que marque as opções de acordo com seu desejo em relação ao conteúdo da entrevista, à imagem e a sua identificação nominal:

() Permito a divulgação geral e/ou parcial no volume da Tese, contendo os resultados da pesquisa, da transcrição da entrevista por mim concedida.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO - DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



- () Permito a divulgação no volume da Tese, contendo os resultados da pesquisa, de minha imagem (fotografias).
() Permito a identificação do meu nome no volume da Tese, contendo os resultados da pesquisa.

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Eu,, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa intitulada **“EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS: VIVÊNCIAS E ARTES DE FAZER NAS NARRATIVAS DE SUJEITOS GOIANOS NÃO ESCOLARIZADOS (1955-2023)”**. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação é de caráter voluntário. Informe que fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador responsável, ADILSON DOS REIS FELIPE, sobre os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me ainda garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer tipo de penalidade. Declaro, portanto, que concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita neste documento.

Pires do Rio - GO, dede 2023.

Assinatura por extenso do(a) participante ou impressão digital

Como pesquisador, e sob a orientação da professora da UFGD, declaro o cumprimento das exigências contidas na Resolução/CNS nº 466/2012.

Adilson dos Reis Felipe
Doutorando em Educação - UFGD
Telefone: (64)99982-7907

Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani
Orientadora Profª. Dra. Associada - UFGD
Telefone: (67)99692-5500

APÊNDICE C - PERIODIZAÇÃO E FATOS RELEVANTES DA EDUCAÇÃO

FATOS HISTÓRICOS	OS REFLEXOS E CAMPOS DE ATUAÇÃO	EDUCAÇÃO
Descobrimento do Brasil	Histórico, político social e econômico	Não há registros sobre a educação.
Chegada dos jesuítas em 1549	Histórico, político, social e educacional	Catequização aos indígenas e educação a elite.
Expulsão dos jesuítas em 1579	Histórico, político, social, econômico e educacional	Sendo expulsos pelo Marquês de Pombal houve um desmantelamento e não implementação de um novo projeto educacional. A educação que era frágil ficou desarticulada.
Chegada da família real em 1808	Histórico, político social e econômico	Novas estruturas foram implementadas e a educação tomou novos rumos, mas o objetivo era dar suporte à nova administração da colônia.
Independência do Brasil 1822	Histórico, político e social	Sociedade escravocrata e racista onde a educação era defendida, mas o acesso era para poucos.
Ato Adicional de 1834	Histórico, político, social e educacional	Representam um arcabouço de alterações que foram introduzidas na constituição de 1824. As províncias adquiriram maior autonomia e poderiam legislar sobre a instrução pública no ensino primário e secundário.
Proclamação da República em 1889	Histórico, político e social	Impactos diretos na educação e na alfabetização, no entanto o ensino secundarista e superior era privilégio da elite.
Constituição de 1891	Histórico, político e social	Rompeu com a influência da igreja católica no sistema educacional.
Escola Nova no Brasil dos anos de 1920	Educacional, Histórico, político e social	Movimento de renovação educacional que aconteceu na primeira metade do século XX.
Revolução de 1930	Histórico, político e social	Criação do Ministério da Educação e Saúde, Era Vargas e início do Manifesto dos Pioneiros da Educação.
Constituição de 1946	Histórico, político e social	Deu credibilidade e enfatizou a educação como direito de todos.
Regime Militar de 1964	Histórico, político e social	Houve mudanças curriculares e a inclusão da matéria de Educação Moral e Cívica.
Redemocratização em 1985	Histórico, político e social	Marcada pelo fim do Regime Militar e um processo de reestruturação, para equacionar o sistema educacional na perspectiva econômica para que haja desenvolvimento.