

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

“Olhar pra gente demanda tempo”: escuta juvenil na educação profissional e tecnológica

Tatiane de Oliveira, Alexandra Lima da Silva

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.17084>

Submetido em: 2026-07-23

Postado em: 2026-07-27 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

A moderação deste preprint recebeu o(s) endosso(s) de:

- MARIA CELI CHAVES VASCONCELOS (ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3624-4854>)

ARTIGO

“OLHAR PRA GENTE DEMANDA TEMPO”: ESCUTA JUVENIL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

TATIANE DE OLIVEIRA ¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4338-8960>

tatioliveirasp@hotmail.com

ALEXANDRA LIMA DA SILVA ²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0310-7896>

alexandralima1075@gmail.com

¹ Instituto Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Mato Grosso (MT), Brasil.

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro (RJ), Brasil.

RESUMO: Este artigo tem por objetivo escutar narrativas de vida e de permanência escolar de um jovem estudante preto (autodeclaração) da camada popular da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), do curso Técnico em Secretariado Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), em diálogo analítico com pesquisa anterior realizada com uma estudante da mesma instituição. A metodologia utilizada é a História Oral Testemunhal, por meio de entrevista. A análise fundamenta-se na perspectiva interseccional de gênero, raça e classe, ancorada na matriz do “nó frouxo” de Saffioti (2015), com ênfase nas masculinidades negras. Os resultados indicam que, enquanto a trajetória feminina é atravessada pela violência patriarcal e pela sobrecarga do trabalho doméstico, a masculina evidencia violências simbólicas, racialização e sentimentos de não pertencimento em espaços educacionais marcados por distinções sociais. Conclui-se que a permanência na EPT se configura como processo interseccional, no qual o atrevimento emerge, a partir da escuta das narrativas juvenis, como prática de resistência às hierarquias de gênero, raça e classe que regulam corpos e pertencimentos.

Palavras-chave: Permanência Escolar; Masculinidades Negras; História Oral.

“LOOKING AT OURSELVES TAKES TIME”: YOUTH LISTENING IN VOCATIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION

ABSTRACT: This article aims to listen to narratives of life and school persistence of a young Black (self-identified) student from the working class in Vocational and Technological Education (VTE), enrolled in the Technical Program in Secretarial Studies Integrated with Secondary Education at the Federal Institute of Mato Grosso (IFMT). It establishes an analytical dialogue with a previous study conducted with a female student from the same institution. The methodology employed is Testimonial Oral History, conducted through interviews. The analysis is grounded in an intersectional perspective of gender, race, and class, anchored in Saffioti's (2015) “loose knot” matrix, with an emphasis on Black masculinities. The results indicate that while the female trajectory is intersected by patriarchal violence and the burden of domestic work, the male trajectory reveals symbolic violence, racialization, and feelings of non-belonging in educational spaces marked by social distinctions. It concludes that persistence in VTE is configured as an intersectional process, in which boldness emerges, from the listening of youth narratives, as a practice of resistance to the hierarchies of gender, race, and class that regulate bodies and belongings.

Keywords: School Persistence; Black Masculinities, Oral History.

“MIRARNOS DEMANDA TIEMPO”: ESCUCHA JUVENIL EN LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo escuchar las narrativas de vida y de permanencia escolar de un joven estudiante negro (autodeclarado) de origen popular de la Educación Profesional y Tecnológica (EPT), del curso Técnico en Secretariado Integrado a la Educación Media del Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), en diálogo analítico con una investigación previa realizada con una estudiante de la misma institución. La metodología utilizada es la Historia Oral Testimonial, mediante entrevistas. El análisis se fundamenta en la perspectiva interseccional de género, raza y clase, anclada en la matriz del “nudo flojo” de Saffioti (2015), con énfasis en las masculinidades negras. Los resultados indican que, mientras la trayectoria femenina está atravesada por la violencia patriarcal y la sobrecarga del trabajo doméstico, la masculina evidencia violencias simbólicas, racialización y sentimientos de no pertenencia en espacios educativos marcados por distinciones sociales. Se concluye que la permanencia en la EPT se configura como un proceso interseccional, en el cual el atrevimiento surge, a partir de la escucha de las narrativas juveniles, como una práctica de resistencia a las jerarquías de género, raza y clase que regulan cuerpos y pertenencias.

Palabras clave: Permanencia Escolar, Masculinidades Negras, Historia Oral.

INTRODUÇÃO

Acho que esse olhar pra gente, olhar pra si é um processo complicado, demanda muito tempo, uma atenção maior! (Renan, colaborador da pesquisa, 2025).

Destacamos, de início, fragmentos das primeiras palavras de Renan, colaborador da pesquisa: “olhar pra gente [...] demanda muito tempo”. A afirmação anuncia a centralidade da escuta e do tempo na construção das narrativas que compõem este estudo — atitude cada vez mais rara frente à aceleração contemporânea (Benjamin, 2012).

O objetivo deste artigo é escutar narrativas de vida e de permanência escolar de um jovem estudante preto (autodeclaração) da camada popular da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), do curso Técnico em Secretariado Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), Campus Cuiabá – Octayde Jorge da Silva, em diálogo analítico com pesquisa realizada com uma estudante da mesma instituição e centrada em trajetória feminina. A análise das fontes orais é fundamentada na perspectiva interseccional de gênero, raça e classe e na matriz do “nó frouxo”, proposta por Saffioti (2015), com ênfase nas masculinidades negras.

Renan se autodeclara como preto, e a estudante da pesquisa precedente, como parda. Embora o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) agrupe pretos e pardos como população negra, nem todos os sujeitos se percebem dessa forma; por isso, e em respeito à autopercepção racial deles, mantivemos essas categorias na maior parte das vezes.

O conceito de “linguagem do atrevimento” (Oliveira, 2024), é também utilizado como operador analítico para compreender a potência de ação dos estudantes diante das pressões estruturais. A partir de hooks (2017), que defende a educação como prática da liberdade baseada na escuta e na valorização da voz, compreendemos o “atrevimento” como gesto de autoria e transgressão que permite ao jovem não apenas ocupar a escola, mas existir nela. Ao deslocarmos o foco da escuta feminina, abordada em pesquisa anterior, para a experiência de um homem jovem preto, ampliamos o alcance do conceito a partir das ambivalências que atravessam as masculinidades na EPT.

A problemática insere-se no campo das juventudes, compreendidas não como categoria etária fixa, mas como condição social plural (Dayrell, 2003), marcada por transformações e por estruturas desiguais de oportunidades, especialmente para a população preta, parda e/ou oriunda das

camadas populares no Brasil. Conforme Oliveira (2024), observa-se maior incidência de pesquisas em História Oral com idosos do que com jovens, o que reforça a necessidade de escuta dessa etapa da vida.

A permanência escolar na EPT é analisada não como recorte restrito ao ingresso institucional, mas como processo biográfico contínuo. A escuta, fundamentada na metodologia da História Oral Testemunhal (Meihy e Seawright, 2021), acessa memórias que remontam à infância e atravessam tensões do passado e do presente, projetando-se em horizontes de futuro. Compreendemos que o “atrevimento” necessário para permanecer na escola hoje foi forjado em experiências pretéritas e se materializa no desejo de mobilidade social, pessoal e profissional.

A relevância do estudo também se sustenta em dados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (IBGE, 2021), que indicam fragilidades nas redes de apoio e no bem-estar juvenil. Em Cuiabá/MT, 5,9% das(os) estudantes de 13 a 17 anos afirmam não ter amigas(os) próximas(os). Nacionalmente, 13% dos estudantes homens na mesma faixa etária declararam já ter sentido que a vida não vale a pena ser vivida. Soma-se a isso a inexistência de pesquisas sobre permanência e êxito escolar na EPT com foco na região Centro-Oeste, conforme apontam Souza, Cardoso e Souza (2025).

Conforme estabelece a Lei n. 9.394/1996 (LDB), a educação abrange processos formativos que se desenvolvem em múltiplos espaços da vida social. Considerando que o espaço escolar frequentemente constitui um dos poucos ambientes de partilha de experiências para estudantes das camadas populares (Oliveira, 2024), o ato de escutar assume centralidade ética e pedagógica.

O IFMT, fundado em 1909 como Escola de Aprendizizes Artífices de Mato Grosso, integra atualmente a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, ofertando cursos em diferentes níveis e modalidades, conforme a Lei n. 11.892/2008, que estabelece como uma de suas finalidades a oferta prioritária da educação profissional técnica de nível médio, especialmente na forma integrada.

O artigo organiza-se em quatro seções. Na primeira, discutimos masculinidades, identidades e o “nó frouxo” como matriz analítica. Na segunda, problematizamos a escuta como prática ética e pedagógica no contexto escolar. Na terceira, detalhamos os caminhos metodológicos da História Oral Testemunhal. Na quarta, analisamos os resultados e discussões, compreendendo o “atrevimento” como gesto de resistência e reinscrição identitária. Por fim, nas considerações, evidenciamos que a permanência escolar constitui-se como processo relacional que articula dimensões objetivas e subjetivas da experiência educativa, consolidando a escuta como prática ética e política.

TRAMAS DAS MASCULINIDADES, IDENTIDADES E O “NÓ FROUXO”

As juventudes constituem um tempo de mudanças e descobertas influenciadas pelo contexto social (Dayrell, 2003). Bourdieu (1983, p. 2) considera ser um “abuso de linguagem [...] falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns [...]”, posicionamento com o qual concordamos, pois tal generalização obscurece as desigualdades que atravessam essa condição social.

Para compreender as experiências juvenis analisadas neste estudo, é fundamental considerar como gênero, raça e classe se articulam na constituição das identidades e das masculinidades em contextos marcados por desigualdades estruturais. Essas dimensões não operam isoladamente; entrecruzam-se de forma dinâmica, produzindo efeitos distintos conforme as trajetórias individuais e os contextos históricos.

Nesse sentido, a noção de “nó frouxo”, elaborada por Saffioti, oferece chave analítica decisiva para apreender a mobilidade dessas relações sociais. Conforme afirma a intelectual brasileira:

Não se trata da figura do nó górdio nem apertado, mas do nó frouxo, deixando mobilidade para cada uma de suas componentes (Saffioti, 1998). Não que cada uma destas contradições atue livre e isoladamente. No nó, elas passam a apresentar uma dinâmica especial, própria do nó. Ou seja, a dinâmica de cada uma condiciona-se à nova realidade, presidida por uma lógica contraditória (Saffioti, 1988). De acordo com as circunstâncias históricas, cada uma das contradições integrantes do nó adquire relevos distintos. E esta motilidade é importante reter, a fim de não se tomar nada como fixo, aí inclusa a organização destas subestruturas na estrutura global, ou seja, destas contradições no seio da nova realidade - novo

patriarcado-racismo-capitalismo (Saffioti, 1987) – historicamente constituída (Saffioti, 2015, p. 133-134).

A perspectiva do “nó frouxo” permite compreender que as contradições de gênero, raça e classe não se apresentam de forma rígida ou linear, mas se reorganizam continuamente, produzindo efeitos específicos nas experiências sociais. Nas narrativas desta pesquisa, essa articulação móvel evidencia-se, por exemplo, na violência paterna — relacionada às hierarquias de gênero — e nos contrastes raciais e de consumo, que tensionam as dimensões de raça e classe. Tais dinâmicas incidem tanto sobre as condições materiais de vida quanto sobre os processos de construção identitária, com impactos diretos na permanência escolar.

Para aprofundar essa discussão, consideramos elucidativa a distinção entre “identidade pessoal” e “identidade social”, proposta por Watarai e Romanelli (2010):

A identidade pessoal refere-se à individualidade de cada sujeito, àquilo que é parte exclusiva e única de sua biografia e o distingue dos demais indivíduos, contribuindo para o processo de sua autoidentificação. Essa identidade engloba aspectos variados e sua conjunção única e particular confere a cada indivíduo elementos que compõem sua biografia e sua subjetividade (Goffman, 1978). Diferentemente da identidade pessoal, que inclui atributos próprios de cada indivíduo, a identidade social compreende a parte socializada do sujeito, ou seja, o que é compartilhado pelo seu grupo social. A noção de identidade social inclui características vinculadas a formas de conduta que o indivíduo incorpora em função de sua participação em contextos sociais específicos, como entre outros, a camada social, a etnia, a religião e a ocupação, que o autoidentificam e também o identificam perante outros, como integrante de determinado grupo social (Costa, 1989). Resulta daí o caráter plural da identidade social, pois, no decurso de sua trajetória de vida, cada sujeito adquire várias identidades sociais, correspondentes à sua inclusão em diferentes grupos. Desse modo, cada pessoa adquire uma série de identidades, como as de filho(a), estudante, amigo(a), e em sua trajetória ocorre a inclusão em outros grupos e outras identidades são incorporadas, como as de trabalhador(a), marido/esposa, pai/mãe (Watarai; Romanelli, 2010, p. 549).

A partir dessa distinção as identidades, ainda no período das juventudes, são construídas de forma plural e relacional, entre experiências singulares e pertencimentos sociais. É nesse trânsito que se configura o “entrelugar” (Santiago, 2000), espaço simbólico de tensões e negociações, especialmente no interior da instituição escolar, simultaneamente promessa de mobilidade e espaço de reprodução de desigualdades.

De acordo com Saffioti (2015, p. 47), o patriarcado constitui o “regime da dominação-exploração das mulheres pelos homens”. Compreendemos que essa estrutura, embora historicamente configurada, assume formas atualizadas de violência física e simbólica.

A brutalidade inerente ao patriarcado contemporâneo é metaforizada no miniconto *Meia um no elevador* (Oliveira, 2025). A obra explicita a face disciplinadora e violenta de determinadas masculinidades, convertendo o corpo feminino em alvo de reafirmação de poder. Interpretamos a contagem mecânica da agressão — do 1 ao 61 — como recurso sinestésico que simboliza a desumanização da vítima e a persistência de uma lógica estrutural de dominação:

“O bonitão [...] se olhou no espelho,
cansado de bater...
Mas não parou [de dar socos no rosto dela]
1
2
... 10
... 51
52
53
54 [...]
61 socos.
[...]

Porém o destino, naquele momento,

não era a cova”.
(Oliveira, 2025a, p. 19; 21).

A inserção desse fragmento não tem caráter ilustrativo, mas analítico: evidencia como determinadas performances de masculinidade hegemônica (Connell; Messerschmidt, 2013; Connell, 2016) se sustentam na violência como mecanismo de reafirmação de hierarquia quando o domínio masculino é contrariado.

No contexto brasileiro, essas hierarquias articulam marcadores raciais e de classe, favorecendo homens brancos e economicamente privilegiados. Contudo, hooks (2023) adverte que o patriarcado opera de forma ambivalente: ao mesmo tempo em que oprime o homem negro pelo racismo, concede-lhe privilégios de gênero. As relações de poder, portanto, não são lineares, mas tecidas em uma rede contraditória de desigualdades.

Esse “nó” torna-se ainda mais explícito nos processos de socialização de jovens pretos e/ou pardos em contextos de pobreza. A estrutura racista, ao restringir acesso cultural, educacional e econômico, incentiva performances de virilidade baseadas na força física. Sobre isso, hooks afirma:

Jovens negros, desproporcionalmente numerosos entre os pobres, têm sido socializados para acreditar que a força e a resistência física são tudo o que realmente importa. Essa socialização é tão presente no mundo atual quanto durante a escravidão. Preparados para serem mantidos como membros permanentes de uma subclasse, para não terem escolhas e, portanto, para estarem dispostos a matar, sempre que necessário, em nome do Estado, homens negros sem privilégio de classe sempre foram alvo da deseducação (hooks, 2022, p. 91).

Compreendemos que essa condição de “subclasse” e “deseducação” não resulta de processo natural, mas de socialização que supervaloriza a força física como moeda identitária. Tal lógica remete ao que Hasenbalg (1979) define como manutenção de um “lugar apropriado para as pessoas de cor”, barreira “invisível” que busca confinar esses sujeitos à subalternidade.

No ambiente escolar, essa marca impõe desafios complexos: o jovem preto e/ou pardo é, muitas vezes, compelido a afirmar maior virilidade e a tensionar as expectativas associadas ao desempenho intelectual. O acesso e a permanência no IFMT, portanto, são atravessados por fronteiras simbólicas que extrapolam a dimensão financeira, exigindo da instituição atenção à heterogeneidade das trajetórias (Romanelli, 2003; Piotto, 2025).

Compreender as tramas das masculinidades e das identidades juvenis implica reconhecer que essas trajetórias se constroem em meio a deslocamentos e negociações identitárias (Oliveira, 2021). Não se trata de percursos homogêneos, mas de constantes tentativas de romper estruturas que buscam predeterminar o lugar social de jovens pretos, pardos e/ou das camadas populares.

É nesse cenário que a escuta das narrativas juvenis assume centralidade. Ela passa a ser mais do que procedimento metodológico para consolidar-se como prática ética de reconhecimento, capaz de desvelar a “linguagem do atrevimento” (Oliveira, 2024) que sustenta a permanência escolar — conceito que tensionamos, neste artigo, a partir das masculinidades negras na EPT. Os caminhos metodológicos que articulam sensibilidade à escuta e rigor da História Oral serão detalhados na seção seguinte.

A ESCUTA COMO PRÁTICA ÉTICA E PEDAGÓGICA NO CONTEXTO ESCOLAR

No contexto contemporâneo, às desigualdades estruturais soma-se uma condição juvenil marcada pela aceleração da percepção do tempo, intensificada pelas redes sociais, pelas tecnologias digitais e pelo excesso de informações. No espaço escolar, essa aceleração contribui para o silenciamento das experiências juvenis, dificultando tanto a elaboração das vivências quanto a construção de sentidos sobre si e sobre o próprio percurso educativo.

É importante afirmar que o IFMT, campus da pesquisa, contém diversas bolsas a fim de contribuir de forma prioritária, política e justa com estudantes com renda bruta familiar per capita de

até um salário mínimo e meio¹: bolsa permanência estudantil; bolsa monitoria; auxílio permanência indígena e quilombola; auxílio permanência de estudante com deficiência; auxílio alimentação; auxílio moradia; auxílio transporte; auxílio inclusão digital; auxílio para tecnologias assistivas; auxílio emergencial; auxílio creche; serviço de residência estudantil; serviço de restaurante estudantil. Em 23 de fevereiro de 2026, esse campus, de forma inédita na EPT do Brasil, inaugurou a Cuidoteca², espaço onde mães e/ou responsáveis podem deixar seus filhos e filhas durante o período de estudo.

Para além das condições materiais de permanência, é no campo simbólico que se inscreve outra dimensão fundamental da experiência escolar. Nesse sentido, o ato de narrar adquire centralidade, segundo Seligmann-Silva (2022, p. 141), trata-se de uma necessidade vital, “[...] uma necessidade tão imediata e tão forte quanto a necessidade de cálcio, açúcar, sol, carne, sono, silêncio”. A narrativa emerge, assim, como prática de sobrevivência simbólica e como possibilidade de elaboração identitária no interior da experiência escolar, especialmente para sujeitos cujas trajetórias são forjadas em meio a desigualdades e violências estruturais.

Essa compreensão dialoga com a concepção de currículo como espaço de disputas e relações de poder. Tomaz Tadeu da Silva (1995), citado por Gomes (2020, p. 227), afirma que “o currículo não se restringe à transmissão de conteúdos, ideias e abstrações. Ele diz respeito a experiências e práticas concretas, construídas por sujeitos concretos, imersos nas relações de poder”. Desse modo, o que se ensina, o que se escuta e o que se silencia na escola não é neutro, mas influenciado por escolhas epistemológicas e políticas.

É nesse terreno de disputas simbólicas que a linguagem assume papel central — não apenas como meio de comunicação, mas como espaço de afirmação e resistência. A noção de “linguagem do atrevimento” fundamenta-se nesse gesto narrativo e político, compreendida como ruptura do silêncio diante das opressões vividas na esfera privada e pública (Oliveira, 2024). Neste artigo, é mobilizada como categoria analítica que designa o momento — verbal ou performativo — em que o sujeito interrompe a naturalização das opressões. Trata-se de gesto político em dupla dimensão: micropolítica, por deslocar hierarquias no cotidiano; e estrutural, por tensionar as engrenagens do patriarcado, do racismo e das desigualdades de classe que atravessam a permanência escolar.

A partir dessa perspectiva, a escuta constitui-se como atitude ética e política central no processo educativo. Instituições como o IFMT, *locus* desta pesquisa, requerem o reconhecimento de seus estudantes por meio dessa prática, possibilitando que experiências, memórias e saberes dialoguem na produção de sentidos. Escutar, nesse contexto, ultrapassa o registro sonoro: “[...] é dar abrigo à palavra — muito além da vibração do tímpano e dos ossos auditivos” (Seawright, 2023, p. 35). É nesse acolhimento da narrativa que a linguagem deixa de ser apenas comunicação para tornar-se ferramenta de afirmação e “atrevimento” frente às exclusões, conforme discutiremos.

Quando a escola reconhece as experiências — que, após narradas, escutadas e acolhidas, transformam-se em “linguagem do atrevimento” — como saberes legítimos, a escuta assume seu caráter ético e pedagógico, constituindo-se como parte indissociável do processo de ensino-aprendizagem. Considerando que tal linguagem se configura como espaço de elaboração de si diante de estruturas de poder, torna-se fundamental adotar um percurso metodológico que privilegie a dimensão subjetiva e a profundidade das trajetórias individuais.

Nesse sentido, a História Oral apresenta-se não apenas como técnica de coleta de dados, mas como perspectiva teórico-metodológica capaz de acolher narrativas e transformar o silenciamento em testemunho e produção de conhecimento. A seguir, detalhamos os caminhos trilhados, fundamentados no rigor da escuta e na valorização da memória.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

¹ Informações disponíveis em: [Assistência Estudantil - IFMT | Campus Cuiabá - Cel. Octayde Jorge da Silva](#). Acesso em: 28 fev. 2026.

² Informações disponíveis em: <https://cba.ifmt.edu.br/ifmt-inaugura-primeira-cuidoteca-da-rede-federal/>. Acesso em: 28 fev. 2026.

A História Oral, metodologia adotada neste artigo, consolidou-se ao longo do século XX, especialmente após a difusão do gravador de fita, recurso técnico que possibilitou o registro sistemático de narrativas orais (Alberti, 2005). Mais do que um procedimento de coleta de depoimentos, trata-se de um campo de produção de conhecimento estruturado a partir de projetos de pesquisa e de entrevistas gravadas em áudio e/ou vídeo, nas quais os sujeitos são reconhecidos como colaboradores ativos na construção das fontes. Essas narrativas registram experiências individuais e constituem documentos que articulam memória, linguagem e interpretação do vivido. Como assevera Portelli (1977, p. 31), a História Oral “[...] lança nova luz sobre áreas inexploradas da vida diária das classes não hegemônicas”, permitindo o acesso a dimensões da experiência raramente presentes nos registros oficiais.

Essa metodologia valoriza vozes historicamente silenciadas e compreende o ato de narrar como produção de sentido sobre passado, presente e futuro. Utilizamos, assim, a História Oral testemunhal, que possibilita experimentar novos sentidos e subjetividades — dimensões mais privadas que, por vezes, envolvem traumas, mas que, quando compartilhadas com ética e respeito, ensinam, denunciam e/ou aliviam.

[...] A história oral testemunhal é o gênero narrativo que combina aspectos da história oral de vida e da história oral temática. [...] Caracterizada por narrativas inscritas nas vivências dos narradores. [...] voltado à promoção da escuta de pessoas [...]. Nesse sentido, considera-se a necessidade de se tornarem públicos os abusos, as violações de direitos humanos, assim como as condições em que os silêncios — ou a ausência de documentos escritos — se mostram como entraves para o bem-estar social de minorias (Meihy; Seawright, 2021, p. 75; 76).

Desse modo, a metodologia da História Oral permitiu que a escuta não se limitasse ao tempo cronológico da escolarização na EPT. O ato de narrar possibilitou um trânsito entre o passado, presente e futuro. Essa perspectiva de “ciclo de vida” revela-se fundamental para compreender como gênero, raça e classe operam de forma interseccional ao longo da trajetória dos sujeitos.

Fundamentadas nesse referencial, tornamos públicos fragmentos da História Oral de Renan (nome fictício escolhido pelo colaborador), 17 anos, entrevistado em 24 de abril de 2025, no campus Cuiabá/Octayde Jorge da Silva. A investigação foi conduzida em conformidade com os preceitos éticos, com aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE nº 87574125.7.0000.8055) e assinatura dos Termos de Assentimento e Consentimento Livre e Esclarecido (TALE/TCLE).

Quanto à narrativa de Mônica, retomamos dados já publicados, originalmente analisados sob a centralidade da permanência escolar feminina. Neste artigo, contudo, deslocamos o foco analítico para as masculinidades negras, mantendo a perspectiva interseccional entre gênero, raça e classe. Nesse movimento, ampliamos o debate sobre permanência escolar na EPT.

O convite para participação foi encaminhado via aplicativos de mensagens, por intermédio das lideranças das duas turmas do terceiro e último ano do curso Técnico em Secretariado Integrado ao Ensino Médio do IFMT. Renan manifestou interesse imediato, estabelecendo uma relação de confiança essencial à História Oral.

A entrevista foi gravada em áudio, transcrita e textualizada. Segundo Meihy e Seawright (2021), essa etapa permite ajustes de fluidez e a supressão de marcas próprias da oralidade, preservando o rigor, a ética e a comunicabilidade das experiências. Após a textualização, o material foi submetido ao colaborador para leitura, revisão e autorização final (coparticipação), garantindo a validade ética e metodológica da fonte oral, bem como sua identificação com o texto. Durante a entrevista, não foram feitas perguntas específicas, permitindo que o colaborador narrasse livremente suas experiências; ele já estava ciente do objetivo da pesquisa.

A análise, orientada pela interseccionalidade entre gênero, raça e classe, selecionou fragmentos das narrativas de Mônica (colaboradora da pesquisa precedente) e de Renan como unidades de sentido diretamente vinculadas ao objetivo do estudo. Sob essa ótica, a escuta pedagógica volta-se à memória, compreendida não como arquivo estático, mas como reconstrução do presente filtrada pelas subjetividades (Halbwachs, 2006). Como assevera Pollak (1989), a memória é seletiva e intrínseca à manutenção das identidades, operando por meio de silenciamentos e destaques que conferem sentido à existência.

Assim, ao narrarem suas trajetórias, Mônica e Renan não apenas recordam: produzem testemunho sobre as tensões que atravessam suas vidas e sua permanência no IFMT. É essa memória, enquanto espaço de heranças e disputas simbólicas, que materializa a “linguagem do atrevimento”.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, apresentamos os resultados e as discussões a partir de fragmentos das narrativas orais de Mônica (Oliveira, 2024), provenientes de pesquisa anterior, e de Renan, colaborador da pesquisa atual. As análises são organizadas pelo “tom vital” das narrativas (Meihy e Seawright, 2021), com foco nas articulações entre gênero, raça e classe, baseadas na matriz analítica do “nó frouxo” de Saffioti (2015).

Retomamos, assim, uma fala de Renan apresentada no início da introdução: “Acho que esse olhar pra gente, olhar pra si é um processo complicado, demanda muito tempo, uma atenção maior!”. Essa narrativa revela que o exercício reflexivo de voltar-se para si não é imediato, mas exige pausa, tempo e elaboração. Se, anteriormente, destacou-se a dificuldade contemporânea de produzir pausas em um cotidiano marcado pela aceleração, aqui interessa observar o que ocorre quando essa pausa se concretiza no ato narrativo.

As falas de Renan convergem para a compreensão de Bosi (1994) sobre a memória como um trabalho do presente na (re)construção do passado. Ao narrar, os colaboradores não apenas recuperam fatos, mas operam uma síntese analítica de suas trajetórias, conferindo inteligibilidade a experiências atravessadas por gênero, raça e classe. Trata-se de um processo ativo de (re)construção da memória que organiza e torna comunicável uma vivência outrora fragmentada pela premência do cotidiano. Nesse sentido, a narrativa transcende o registro individual, pois, como assevera a autora, “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” (p. 69).

Precarizações, mobilidades tensionadas e o “nó frouxo” das trajetórias escolares

O quadro 1, a seguir, apresenta a sistematização dos dados sociobiográficos dos colaboradores, evidenciando as intersecções entre gênero, raça e classe que situam suas narrativas orais. Embora as narrativas tenham sido colhidas em momentos distintos, ambas convergem para o entendimento das dinâmicas da vida em sua totalidade, incluindo o tempo de permanência no IFMT sob o prisma da História Oral:

Quadro 1 - Caracterização sociobiográfica e escolar das/os colaboradoras/es

Nome fictício	Pesquisa	Idade	Gênero	Raça/cor (autodeclaração)	Ensino fundamental (antes do IFMT) foi em escola pública ou particular?	Entrou no IFMT por meio de ações afirmativas - cotas?	Modalidade da cota
Mônica	Anterior (julho/2022)	17 anos	Feminino	Parda	Pública	Sim	Escola pública e renda
Renan	Atual (abril/2025)	17 anos	Masculino	Preto	Particular	Não	-

Fonte: Elaborado pelas autoras (2026).

Os dados indicam que ambos os colaboradores compartilham fenótipos racializados associados às categorias de pretos e pardos. Compreendemos a raça não como dado biológico, mas como construção histórica. A seguir, constam fragmentos das narrativas orais:

Meu pai tem um bar, então minha mãe trabalhou muito naquele bar, eu também trabalhei, um ajudava o outro, além do lava-rápido que ele tinha ao lado. Eu também cuidava da minha irmã e meu pai humilhando a gente e tentando se engrandecer (Oliveira, 2024, p. 46).

[...] Eu sou de uma família simples, humilde, bairro periférico. [...] Na escola particular eu tinha amigo branco que morava em apartamento de R\$ 2 milhões, eu ia pra casa dele e a mãe dele pedia lanche de R\$ 100,00, tinha uma moça que fazia o almoço dele todo dia, ele escolhia o que queria comer. Só que eu não entendia a realidade e cobrava da minha mãe coisas parecidas, então eu queria coisas melhores, roupas de marca, mas minha mãe não tinha condições. Assim, nunca me faltou nada, nunca faltou água, luz, o básico, inclusive tinha muito mais que o básico, tinha televisão, roupa nunca faltou, mas era diferente da realidade dos meus amigos da escola particular que moravam em apartamentos, casas, celulares, carros... Tudo isso era diferente para mim, é difícil uma criança entender isso (Renan, colaborador da pesquisa, 2025).

Enquanto, em Mônica, a articulação entre gênero e classe intensifica-se na sobrecarga do cuidado e do trabalho doméstico, em Renan ela se expressa no conflito identitário vivenciado em espaços socialmente elitizados (raça/classe), situando-o no “entrelugar” (Santiago, 2000) entre o bairro periférico e a escola privada. As experiências de classe atravessam ambas as narrativas, revelando configurações distintas do “nó frouxo” (Saffioti, 2015) que tensiona a permanência escolar.

Nesse contexto, o “atrevimento” de Renan manifesta-se na resistência em continuar na escola particular e, no presente, na capacidade de nomear, compreender e narrar criticamente o vivido — inclusive quando, na infância, dirigia à mãe cobranças que hoje reconhece como desigualdades estruturais. No caso de Mônica, além desses movimentos semelhantes de resistência, o “atrevimento” emerge como resposta-limite à letalidade do patriarcado no ambiente familiar, evidenciado quando recorda e narra um episódio de violência doméstica em que o pai agredia fisicamente a mãe:

“Eu era uma criança! Então eu peguei uma faca enorme e quando eu fui enfiar nele [...] a vizinha entrou e segurou o meu braço” (Oliveira, 2024, p. 88).

Ao intervir fisicamente para proteger a mãe, o gesto desloca-a da posição de passividade feminina socialmente esperada e configura-se como ato micropolítico que tensiona a performance de masculinidade autoritária reproduzida pela figura paterna. Ainda que a violência não constitua um horizonte normativo de enfrentamento, sua ação — situada em contexto de ameaça concreta e de ausência prática de proteção institucional — representa uma tentativa extrema de cessar a agressão e preservar a vida da mãe.

As narrativas seguintes aprofundam essas condições e mostram que o acesso a determinados espaços — como a escola privada, no caso de Renan — não rompe as estruturas de desigualdades:

Meu pai vivia fazendo permuta na escola para poder pagar, ficava enrolando, era o jeito gambiarreiro dele de resolver as coisas, sempre foi assim, do fundamental até o 9º ano. Já entrei 2 meses atrasado na escola porque meu pai não conseguia pagar as mensalidades. Meu pai sempre foi uma pessoa muito desenrolada, tanto para o mal quanto para o bem! (Renan, colaborador da pesquisa, 2025).

O relato expõe formas específicas de precarização articuladas às intersecções entre raça e classe. Embora estivesse inserido em uma instituição privada, sua permanência era instável, marcada por atrasos nas mensalidades e por constantes processos de diferenciação social e econômica. A atuação do pai, caracterizada por soluções improvisadas e pelo que o colaborador define como um perfil “desenrolado”, revela uma trajetória escolar marcada pela provisoriedade. Tal cenário contrasta com a estabilidade e a segurança normativa esperadas em espaços educacionais elitizados, expondo as fissuras na experiência de escolarização de jovens pretos, pardos e/ou de camadas populares, mesmo quando inseridos em espaços privados de ensino.

Essa instabilidade material repercute na construção da identidade do jovem, o que gera conflito entre a autoimagem e a percepção externa. Ao transitar entre o bairro popular onde reside e o ambiente de uma escola privada de elite, Renan experimenta uma dualidade classificatória que o coloca em lugares identitários oscilantes. A fala a seguir ilustra como o marcador de classe, quando atravessado pela raça, produz um sentimento de “não pertencimento” em ambos os territórios:

Eu jogava futebol no bairro em que morava, tinham os projetos sociais, e para meus amigos de lá, da mesma vivência, eu era *playboy* e para meus outros amigos da escola particular eu era um “fudid...”, essa era a realidade. Eu ficava neste não pertencimento: nem o pessoal do meu bairro nem o pessoal da onde eu estudava. Mas eu sei que não sou *playboy*, mas também estou lá em outro lugar em que falam que eu sou pobre. Tá! Então onde eu sou nesse meio aqui? (Renan, colaborador da pesquisa, 2025).

Esse “meio” narrado por Renan, explicita uma clivagem identitária produzida pela circulação entre universos sociais distintos. Frequentar um espaço privilegiado não assegura o reconhecimento simbólico; ao contrário, pode intensificar processos de estigmatização. Essa vivência aproxima-se do que Hall (2015) descreve como instabilidade identitária e do conceito de “entrelugar” (Santiago, 2000) — concebido aqui não como uma metáfora abstrata, mas como uma experiência concreta de fronteira social e identitária. Nessa posição, o estudante é reiteradamente interpelado a justificar sua presença, com classificações que o deslocam dos grupos. Como sintetiza Piotto (2025, p. 136), “os limites para a educação escolar estão dados pela situação e não pelos sujeitos”.

Diante disso, a escola — pública ou privada — não pode desconsiderar tais dinâmicas, sendo convocada a reconhecer que a permanência escolar envolve também disputas simbólicas de pertencimento e reconhecimento, o que demanda práticas institucionais capazes de abalar as hierarquias que organizam esses espaços.

Masculinidades, raça e permanência escolar: experiências juvenis em disputa

As narrativas de Mônica e Renan revelam percursos distintos de acesso ao IFMT:

Passar no IFMT foi muito gratificante, eu passei na primeira chamada. A minha prima já estudou aqui, ela lutou muito para estudar aqui, a gente teve que fazer cursinho, estudou demais! (Oliveira, 2024, p. 50).

[...] era meu sonho estudar aqui [no IFMT] por causa do meu irmão que foi a figura paterna para mim. Ele falava: — Você tem que estudar lá, é muito bom! Eu fiz as provas, passei, e o curso técnico em secretariado é o curso que vai contribuir para eu fazer Direito, que é o que eu quero, uma amiga minha que já estudou aqui também me incentivou a fazer este curso (Renan, colaborador da pesquisa, 2025).

Embora ambos tenham alcançado o mesmo espaço institucional, o IFMT, os caminhos percorridos não foram equivalentes. Mônica estudou o ensino fundamental em escola pública e destaca a necessidade de “cursinho” e muito estudo, enquanto Renan, que estudou em escola particular, não menciona mediações adicionais para o ingresso.

No entanto, Renan evidencia o papel central da mãe nesse processo escolar:

Meus pais são separados desde os meus 4 anos de idade, então do mesmo jeito que meu pai pagou escola particular para meu irmão mais velho quando ainda estava com a minha mãe, ela cobrava e pressionava meu pai as mesmas oportunidades para mim, ela sempre teve esse senso de justiça, por isso eu consegui (Renan, colaborador da pesquisa, 2025).

Como nas narrativas de Mônica, a figura materna de Renan emerge como eixo estruturante da resistência cotidiana frente às desigualdades de gênero, raça e classe. O patriarcado, conforme Saffioti (2015), desloca para as mulheres a responsabilidade pela sustentação material e simbólica da vida familiar, dinâmica visível nas duas experiências. A narrativa revela uma masculinidade marcada por

distribuição desigual de oportunidades aos filhos. Ao exigir para o filho as mesmas condições concedidas ao irmão, a mãe confronta essa assimetria e garante sua permanência escolar.

Renan também relata uma ruptura familiar no período de adoecimento de sua mãe:

A relação com o meu pai é bem delicada, eu tinha 4 anos, a minha mãe estava doente, ele teve e ainda tem uma relação extraconjugal com a minha atual madrasta, ele separou da minha mãe depois de 20 anos de casamento alegando que queria ser feliz, depois de a minha mãe ter comido o pão que o diabo amassou com ele, com vício em álcool, jogatina, traições (Renan, colaborador da pesquisa, 2025).

Embora Renan não revele violência física direta, como observado na narrativa de Mônica, outras expressões do patriarcado incidem sobre a sua organização familiar e afetiva: o alcoolismo, as traições e o abandono materno em um momento de fragilidade por motivo de doença. Tais elementos configuram violências simbólicas e afetivas que desestabilizam a estrutura doméstica e produzem efeitos duradouros na constituição subjetiva do jovem, com impactos na vida escolar.

A masculinidade, nesse contexto, não se apresenta como abstração, mas como experiência acumulada:

[...] pode ser compreendida como um conjunto de atributos e funções que se esperam dos homens e que servem de orientação para a construção de sua identidade. Esses constructos são incorporados no modo de ser masculino mediante as experiências acumuladas ao longo de sua história, principalmente por meio das relações sociais. Durante a infância e a adolescência, esse processo ocorre por meio da apropriação daquilo que ele vivencia em seu cotidiano, principalmente em seu contexto familiar, tendo os pais como as figuras de referência que influenciam em sua formação, em especial, a figura paterna (Silva et al., 2021, p. 2).

A masculinidade, no caso de Renan, não se associa à autoridade protetiva socialmente esperada, mas a ausências, rupturas e deslocamentos, circunstância que desloca para a mãe a centralidade na sustentação material e simbólica da vida familiar.

As diferenças entre as experiências dos colaboradores evidenciam que essas formas de masculinidades não atuam de formas isoladas, mas em articulação com raça e classe, conforme o que Saffioti (2015) conceitua como “nó frouxo”: nó que não se aperta da mesma forma para todos, os efeitos variam conforme a posição social, racial e de gênero em cada trajetória.

No que se refere à dimensão racial, Renan, em sua fala já citada, a nomeia a partir dos contrastes vivenciados no cotidiano da escola privada. Desse modo, ao mencionar os “amigos brancos” que residiam em bairros de elite, o colaborador explicita que a experiência racial não é um dado isolado, mas emerge indissociável da classe e do acesso ao consumo. Essa percepção reforça a tese de que a raça opera como um marcador de distanciamento, o que transforma o espaço escolar em um cenário de estranhamento. Trata-se de uma experiência relacional e estruturante que, embora difusa, produz marcas profundas, como ele descreve:

Meus amigos ficavam perguntando: — E aí, Renan, você vai continuar? E sei lá, eu com 9, 11 anos de idade e ter que passar por isso, é complicado, era um sentimento de não pertencimento, porque querendo ou não, crescer nessas instituições particulares gerou grandes coisas na minha cabeça que até hoje são mazelas (Renan, colaborador da pesquisa, 2025).

A fala de Renan evidencia que o “nó” de Saffioti (2015): articulação entre raça, classe e gênero, tensiona sua presença institucional e produz uma dissociação entre o acesso formal e o reconhecimento simbólico. As “mazelas” narradas não constituem traumas isolados, mas efeitos de estruturas que reagem quando sujeitos pretos e/ou pardos ocupam espaços historicamente demarcados pela branquitude. Segundo Carone e Bento (2009), a branquitude opera como um lugar de privilégio racial, simbólico e material, que se preserva por meio de silenciamentos e exclusões. A indagação dos pares: “você vai continuar?” revela a atualização do pacto narcísico da branquitude (Bento, 2002): uma aliança implícita entre iguais que visa a manutenção de privilégios, na qual a presença de Renan é lida

como uma anomalia no cenário de elite. Nesse sentido, a condição de “intruso” (Santos, 2015) não é uma percepção individual de inadequação, mas o resultado de fronteiras raciais e de classe que agem sobre o corpo jovem, exigindo dele um esforço subjetivo extenuante para validar sua permanência.

Entre conflitos identitários e ausência paterna efetiva, Renan reelabora sua própria referência de masculinidade e identifica no *Rap* um espaço de afirmação e possível alívio:

O *Rap* também foi muito importante para mim, ouvir um cara preto. Tem um artista muito importante para mim que é o Kian, ele é um MC de São Paulo, de Santos, que é parecido comigo também: jovem, negro, pobre, magro, cabelo crespo, então quando eu ouvi pela primeira vez a música: “nóis é ruim e o cabelo ajuda”, a música diz que o cabelo é ruim, mas isso ajuda a gente ainda mais, e a gente tá aqui para lutar contra isso, a gente tá aqui para debater sobre, e nossa autoestima, nosso cabelo ruim é o que difere a gente do comum, do padrão. Um monte de “mina” branca vem e abandona os *playboys* pra ficar com a gente que é preto, é pobre, que pulou a catraca do ônibus pra tá aqui (Renan, colaborador da pesquisa, 2025).

Ao narrar essa identificação, Renan explicita que o *Rap* não constitui mera preferência estética, mas estratégia de sobrevivência. Ao afirmar que “nosso cabelo ruim é o que diferencia a gente do comum”, realiza uma inversão simbólica do estigma, transformando marcador historicamente inferiorizado em signo de distinção e pertencimento coletivo. Essa prática dialoga com a concepção de currículo como experiência vivida (Silva, 1995, citado por Gomes, 2020) e mostra que os sujeitos levam para a instituição seus repertórios culturais e, por meio deles, produzem sentidos sobre si e sobre o mundo.

Essa elaboração aproxima-se do que hooks (2023) denomina “autorrecuperação”: um processo de reconstrução do eu que se constitui como prática política libertária. Em contextos marcados pelo patriarcado capitalista supremacista branco, a escolha consciente pelo “bem-estar” e pela afirmação identitária configura gesto de resistência, pois fortalece a base subjetiva necessária para enfrentar estruturas que operam pela deslegitimação constante das identidades negras. Embora a autora parta da experiência de mulheres negras, ela ressalta que a autorrecuperação é processo coletivo que envolve homens negros e se constrói em comunidade.

Assim, ao reivindicar o orgulho de sua estética e ao encontrar no *Rap* uma narrativa que o reconhece, Renan mobiliza um dispositivo de fortalecimento simultaneamente individual e coletivo, que funciona como espaço simbólico de comunhão, no qual experiências de marginalização são nomeadas, compartilhadas e ressignificadas. Trata-se, portanto, de prática de resistência à subalternização, que integra o conjunto de estratégias que contribuem para sua permanência escolar e para a elaboração de suas identidades.

Para Mônica, a permanência escolar exigiu confronto direto com a autoridade patriarcal que buscava delimitar seu destino:

Ele parou de me xingar, parou de falar que eu sou biscate [...] Eu vou bater de frente com ele. E fiz isso e ele foi parando (Oliveira, 2024, p. 50).

Em Renan, o atrevimento assume feição distinta. Ele se manifesta na capacidade crítica de analisar a instituição e de tensionar seus limites. Ao refletir sobre o IFMT, reconhece sua potência democratizadora, mas também explicita contradições materiais que impactam a permanência escolar:

Inclusive o IFMT fura esta bolha, o IFMT mistura todo mundo, tanta o filho da cozinheira, que é meu caso, tanto o filho da dona da empresa, tem uma amiga que mora em um bairro pobre, outra num condomínio chique, tem essa mistura e essa quebra da realidade, tanto pra gente que é da classe trabalhadora tanto para quem tem dinheiro, tipo, caramba, o mundo é mais do que o meu condomínio, é mais do que o pessoal do meu apartamento. Aqui tem pessoas que realmente não lancham porque têm que esperar o almoço. Inclusive isso é uma crítica ao IFMT que tem que melhorar, que era para ser inclusivo, mas a forma que se dá os integrais é uma forma bem exclusiva, porque não é todo mundo que consegue se manter aqui o dia todo, os itens são caros na lanchonete, não dá para quem ganha um salário mínimo, fora

que o almoço é pago e comida ruim, mas tem os auxílios que ajudam! (Renan, colaborador da pesquisa, 2025).

A escola, nesse relato da memória presente, aparece simultaneamente como espaço de ampliação de horizontes e como território de disputas. Ao nomear falhas institucionais — alimentação, permanência integral, custos indiretos — Renan exerce uma forma de insurgência discursiva que integra sua “linguagem do atrevimento”: permanecer não significa silenciar-se, mas reivindicar condições mais justas de existência. Em diálogo, Pollak (1989, p. 11) afirma: “[...] as histórias de vida [...] devem ser consideradas como instrumentos de reconstrução da identidade, e não apenas como relatos factuais. [...] a história de vida ordena acontecimentos que balizaram uma existência”.

Essa persistência se sintetiza quando evoca a letra de um de seus artistas de referência, Leall:

Pra fechar com chave de ouro, a última frase é de um dos meus cantores favoritos, o Leall, que fala: “Faça dinheiro, se mantenha vivo. Quem cede a vez não quer vitória (Renan, colaborador da pesquisa, 2025).

Ao recusar-se a “ceder a vez” no campo da educação pública, Mônica e Renan reafirmam que a permanência escolar, para sujeitos atravessados pelo racismo e pela precarização, não constitui trajetória linear, mas espaço de disputas simbólicas e materiais. O “atrevimento” emerge, nesse quadro, como linguagem política dessas experiências: ora como enfrentamento direto à autoridade patriarcal, ora como crítica institucional ou afirmação estética. Permanecer, nesses contextos, não é apenas continuar matriculado: é disputar, cotidianamente, o direito de existir em suas múltiplas dimensões

CONSIDERAÇÕES APÓS A ESCUTA

As análises desenvolvidas, após a escuta, permitem compreender a permanência escolar como um processo complexo, relacional e histórico, que ultrapassa o acesso institucional e as condições materiais de escolarização.

As narrativas de Mônica e Renan evidenciam que manter-se na EPT implica lidar, cotidianamente, com memórias de experiências tensionadas pelo “nó frouxo” (Saffioti, 2015) entre gênero, raça e classe, no qual patriarcado, masculinidades, racismo e exploração de classe se entrecruzam sem hierarquias fixas. A “linguagem do atrevimento” (Oliveira, 2024) atua justamente nas folgas desse nó, permitindo que os sujeitos negociem seus lugares nas amarras impostas. Se, na trajetória de Mônica, o atrevimento emerge como enfrentamento direto à violência doméstica, na de Renan manifesta-se como ressignificação das expectativas racializadas que incidem sobre as masculinidades negras.

Nesse sentido, as instituições de EPT, assim como outras instâncias educativas, configuram-se como territórios ambivalentes: ao mesmo tempo em que podem promover deslocamentos subjetivos e ascensão social, também podem reproduzir desigualdades estruturais por meio de práticas que silenciam vivências e reforçam lógicas meritocráticas descoladas da realidade.

As histórias narradas revelam que esse percurso, especialmente para jovens das camadas populares e racializadas, exige a legitimação de suas trajetórias: o reconhecimento simbólico e a validação das experiências constituem parte integrante do aprendizado. A História Oral, assim, não funcionou apenas como método de registro, mas como extensão dessa permanência simbólica ao reconhecer o direito desses jovens à própria narrativa. É nesse cenário que a escuta se afirma como prática ética, pedagógica e política, e cria condições para que o atrevimento emergja como gesto de ruptura com o silêncio e com a naturalização das violências. Essas práticas são reforçadas quando articuladas a políticas públicas que garantem condições de permanência e inclusão, reforçando o direito de todos os estudantes de serem escutados, amparados e valorizados.

Nesse panorama, o IFMT se apresenta como espaço de mediação significativa. A permanência de Mônica e Renan nessa instituição não se resume à certificação ou à formação, mas se

reflete na projeção de novas trajetórias de vida e na inserção profissional: Mônica cursa atualmente Administração e Renan cursa Direito na UFMT.

Essas conquistas materializam uma potência de ação que se expressa na coragem de Mônica em enfrentar a violência doméstica e na capacidade de Renan de ressignificar o estigma racial e as expectativas limitantes sobre as masculinidades negras. A trajetória de Renan revela que a permanência, para o jovem homem preto e/ou pardo a permanência exige o enfrentamento de vulnerabilidades muitas vezes silenciadas, convertendo o “atrevimento” em afirmação de dignidade e reconhecimento social. A publicização dessas histórias cumpre a função social da História Oral: transformar a memória individual em narrativa pública.

Ao transformarem o “tempo do olhar” em materialidade nas entrevistas, os colaboradores subvertem o isolamento e as estatísticas de desamparo que rondam a juventude cuiabana (IBGE, 2021). Retomando a afirmação de Renan — de que “olhar pra gente [...] demanda muito tempo” —, compreendemos que a permanência não se constrói sem pausa e elaboração. Em última análise, a postura de atrevimento desses jovens não se limita à estratégia de sobrevivência, mas interpela o campo educacional a repensar suas métricas de sucesso, centrando-as na dignidade das existências e no direito à escuta.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. *Fontes Oraís: história dentro da história*. In: PINSKY, Carla (Org.). *Fontes Oraís*. São Paulo–SP: Contexto, 2005, p. 155-202.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 8. ed. São Paulo–SP: Brasiliense, 2012., p. 165-196.

BENTO, Maria. *Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público*. Orientadora: Iray Carone. Tese (Doutorado em em Psicologia). Universidade de São Paulo/SP. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-18062019-181514/publico/bento_do_2002.pdf. Acesso em: 20.03.26.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre. *A “juventude” é apenas uma palavra*. Entrevista com Pierre Bourdieu. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p. 112-121.

BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. *Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

CARONE, Iray; BENTO, Maria A. S. (Orgs.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CONNELL, Robert.; MESSERSCHMIDT, James. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/cPBKdXV63LVw75GrVvH39NC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2025.

CONNELL, Raewyn. *Gênero em termos reais*. Tradução de Marília Moschkovich. São Paulo: nVersos, 2016.

DAYRELL, Juarez. O Jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, 24, p. 40-52, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf>. Acesso em: 15 fev. 2026.

GOMES, Nilma. O movimento negro e a intelectualidade negra decolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). *Decolonialidade e pensamento diaspórico*. 2. ed. 3 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, p. 223-246, 2020.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz da Silva e Guacira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro–RJ: Lamparina, 2015.

HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo–SP: WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. *A gente é da hora: homens negros e masculinidade*; tradução de Vinícius da Silva. São Paulo: Elefante, 2022. 272 p.

hooks, Bell. *Irmãs do inbame* [livro eletrônico]: mulheres negras e autorrecuperação. Tradução floresta. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2023.

IBGE. Pesquisa nacional de saúde do escolar: 2019. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101852.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2026.

MEIHY, José; SEAWRIGHT, Leandro. *Memórias e narrativas: história oral aplicada*. São Paulo–SP: Contexto, 2021.

OLIVEIRA, Tatiane de. *Entre bolbas raciais, podas e sonhos: relações entre identidades negras e brancas na UFMT*. 1 ed., Cuiabá: EdUFMT, 2021. 268p.

OLIVEIRA, Tatiane de. *Linguagem do atrevimento: história oral de vida e de permanência escolar de mulheres jovens estudantes, da camada popular, do IFMT e a escrita de Carolina Maria de Jesus*. Orientador: Renilson Rosa Ribeiro. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2024. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=15715731. Acesso em: 20 mar. 2026.

OLIVEIRA, Tatiane de. Aprendendo a escutar: narrativas orais de mulheres. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 81, 2025. DOI: 10.12957/teias.2025.90277. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/90277>. Acesso em: 9 fev. 2026.

OLIVEIRA, Tatiane de. *Depois do ponto final*. Mapa das Letras (Org.). São Gonçalo, RJ: Mapa das Letras, 2025a.

PIOTTO, Débora. *Camadas Populares e Sucesso Escolar: um olhar a partir da psicologia histórico-cultural*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. Livro digital. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/camadas-populares-e-sucesso-escolar-um-olhar-a-partir-da-psicologia-historico-cultural/>. Acesso em: 08 jan. 2026.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989. Disponível em: *Memoria_esquecimento_silencio.pdf ([uel.br](http://www.uel.br)). Acesso em: 22 FEV. 2026.

PORTELLI, Alessandro. *O que faz a história oral diferente*. Projeto História, São Paulo, n. 14, p. 25-39, 1997.

ROMANELLI, Geraldo. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre família e escola. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P.; VILELA, Rita A. T. (Org.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 245-264.

SAFFIOTI, Heleieth. *Gênero patriarcado violência*. 2. ed. São Paulo–SP: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SANTIAGO, Silviano. *Uma literatura nos trópicos: ensaio sobre a dependência cultural*. 2. ed. Rio de Janeiro–RJ: Rocco, 2000.

SANTOS, Sérgio. *Os “intrusos” e os “outros” no ensino superior: relações de raça e classe nas ações afirmativas da UFES*. Curitiba: CRV, 2016.

SEAWRIGHT, Leandro. *Vidas machucadas: história oral aplicada*. São Paulo–SP: Contexto, 2023.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. *A virada testemunhal e decolonial do saber histórico*. Campinas–SP: Editora da Unicamp, 2022.

SILVA, Andrey; ESTRELA, Fernanda; MAGALHÃES, Júlia; PEREIRA, Álvaro; GOMES, Nadilene; OLIVEIRA, Milena; et al. Masculinidade apreendida na infância/adolescência de homens em processo criminal por violência conjugal. *Rev. Baiana Enfermagem*, p. 1-9, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/enfermagem/article/view/43184>. Acesso em: 09 fev. 2026.

SOUZA, Heloisa; CARDOSO, Flávio; SOUSA, Marcos. Permanência e Êxito na Educação Profissional: revisão sistemática. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 50, e134672, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/5Yt33xgshwQ983WS75WSqCt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2026. DOI: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/5Yt33xgshwQ983WS75WSqCt/?format=pdf&lang=pt>.

WATARAI, Felipe. ROMANELLI, Geraldo. Adolescentes do sexo masculino: trabalho remunerado e construção da identidade. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 15, n. 3, p. 547-556, jul./set., 2010. Disponível em: *Microsoft Word - 011_Adolescentes_FelipeWatarai.doc ([scielo.br](http://www.scielo.br)). Acesso em: 15 fev. 2026.

Submetido: XX/XX/XXXX

Aprovado: XX/XX/XXXX

Editor(a) de seção:

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão contidos no manuscrito.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Autor 1 – Coordenadora do projeto, participação ativa na coleta e análise dos dados e revisão da escrita final.

Autor 2 – Análise dos dados e escrita do texto.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

DECLARAÇÃO SOBRE O USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

As autoras declaram que utilizaram as ferramentas de IA Gemini e ChatGPT exclusivamente para auxílio na revisão linguística do manuscrito, mantendo total responsabilidade pelo conteúdo intelectual produzido.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.