



A escola e eu: os sentidos atribuídos por jovens trabalhadoras informais aos seus processos de escolarização

The school and me: the meanings attributed by young informal workers to their schooling processes

La escuela y yo: los significados que los jóvenes trabajadores informales atribuyen a sus procesos de escolarización

Renata Marcílio Cândido - Universidade Federal de São Paulo | Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas | Guarulhos | SP | Brasil. E-mail: remarcilio@gmail.com | 

Edna Martins - Universidade Federal de São Paulo | Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas e Programa de Pós-graduação em Educação | Guarulhos | SP | Brasil. E-mail: emartinsunifesp@gmail.com | 

Resumo: Os altos índices de trabalhadores informais que ocupam as ruas dos grandes centros urbanos têm sido um fenômeno historicamente ligado à pobreza e às desigualdades socioeconômicas que ampliam a vulnerabilidade social. Com base nisso, o artigo apresenta a experiência de pesquisa que investigou trajetórias de escolarização de jovens e adultos em situação de trabalho informal. A partir de metodologia qualitativa, utilizando procedimentos de histórias de vida por meio de entrevistas, buscou-se compreender os sentidos atribuídos por trabalhadoras aos seus processos de escolarização. A análise dos dados indicou a ausência de vínculos entre as entrevistadas e os saberes e as culturas escolares, assim como a significação do fracasso escolar como algo individualizado com pouca ligação com o mundo da escola.

Palavras-chave: processos de escolarização; histórias de vida; fracasso escolar.

Abstract: The high rates of informal workers who occupy the streets of large urban centers have been a phenomenon historically linked to poverty and the socioeconomic inequalities that amplify social vulnerability. Based on this, the article presents the research experience that investigated schooling trajectories of youth and adults in informal work situations. From qualitative methodology, using life story procedures through interviews, we sought to understand the meanings attributed by these workers to their schooling processes. The analysis of the data indicated the absence of links between the interviewees and school knowledge and cultures, as well as the significance of school failure as something individualized with little connection with the school world.

Keywords: schooling processes; life stories; school failure.

Resumen: Las altas tasas de trabajadores informales que ocupan las calles de los grandes centros urbanos han sido un fenómeno históricamente ligado a la pobreza y las desigualdades socioeconómicas que amplifican la vulnerabilidad social. Con base en esto, el artículo presenta la experiencia de investigación que investigó las trayectorias escolares de jóvenes y adultos en situaciones de trabajo informal. Desde la metodología cualitativa, utilizando procedimientos de historias de vida a través de entrevistas, se buscó comprender los significados que estos trabajadores atribuyen a sus procesos de escolarización. El análisis de los datos indicó la ausencia de vínculos entre los entrevistados y los conocimientos y culturas escolares, así como la trascendencia del fracaso escolar como algo individualizado y con escasa conexión con el mundo escolar.

Palabras clave: procesos de escolarización; historias de vida; fracaso escolar.

- Recebido em: 11 de novembro de 2020
- Aprovado em: 06 de maio de 2022
- Revisado em: 14 de junho de 2022

1 Introdução

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo tem se destacado pela preocupação constante com atividades de ensino e aprendizagem que promovam o estabelecimento de relações férteis entre teoria e prática no desenvolvimento de estudantes e professores. Neste sentido, a unidade curricular Prática Pedagógica Programada (PPP) apresenta-se como espaço de diversificação e aprofundamento de estudos, com o compromisso de viabilizar o contato de estudantes com experiências educativas escolares e não escolares, especialmente, por meio de pesquisas de campo, vivências exploratórias e intervenções na comunidade (UFSP, 2019).

Nessa perspectiva, esse artigo tem como objetivo apresentar a experiência de pesquisa realizada no primeiro semestre de 2019 em uma disciplina de Práticas Pedagógicas e Pesquisa que investigou as trajetórias de escolarização de jovens e adultas em situação de vulnerabilidade e informalidade, trabalhadoras das ruas de uma cidade da região metropolitana de São Paulo. Buscou-se compreender os sentidos atribuídos por essas trabalhadoras aos seus processos de escolarização nos diferentes momentos da vida, bem como as relações que elaboraram sobre o vivido no universo escolar e no mundo do trabalho. A metodologia, de caráter qualitativo, fundamentou-se em histórias de vida, por meio de entrevistas semiestruturadas, com questões sobre imaginários de escola, de professores e dos saberes escolares, bem como das situações a partir das quais jovens e adultos significavam suas histórias de fracasso ou de sucesso escolar. A análise dos dados destaca a ausência de vínculos entre as entrevistadas e os saberes e as culturas escolares, assim como uma percepção generalizada do fracasso escolar como algo individual e, sem ligação direta com o mundo da escola, indicando, assim a necessidade de reflexão constante dos professores sobre os modos de estar e atuar na docência e a atenção para as diferenças e dificuldades dos estudantes na escolarização básica.

2 Narrar a vida e tecer a história: elementos para compreensão do sucesso e do fracasso escolar

Nos últimos decênios, especialmente a partir da década de 90 nos âmbitos da sociologia, antropologia e história e depois no campo da educação, as pesquisas que tomam como fonte e metodologia as histórias de vida têm ganhado visibilidade e ocupado cada vez mais espaço nos

debates e nas produções acadêmicas do campo educacional. De acordo com Michel Pollak (1992) as pesquisas realizadas a partir de fontes escritas devem ter a mesma importância que as pesquisas realizadas por fonte oral, daí sua legitimidade para retomar temas/objetos caros ao campo educacional e propor outros. Quando uma pessoa narra suas lembranças, ela seleciona as partes convenientes dos acontecimentos e, os pesquisadores não fazem diferente com as demais fontes: ao registrar fatos também escolhem as partes que lhes convém. De acordo com Josso (1999) a metodologia baseada em fonte oral pode contribuir para a compreensão “de elaborações e de processos-projetos de formação de nosso ser-estar-no-mundo singular-plural mediante a exploração pluridisciplinar - ou transdisciplinar para alguns - e intersubjetiva de sua complexidade biográfica” (p. 18), ou seja, contribuir para a produção de conhecimento de si e do mundo.

Para Catani *et al.* (1997), as histórias de vida aparecem como recurso que possibilita o pensar sobre a instituição escolar, suas práticas e cultura a partir de relatos orais ou escritos capazes de oportunizar a reflexão “sobre a instituição escolar enquanto lugar de homogeneização dos comportamentos e sobre o espaço aberto para as diferenças nas relações entre os indivíduos” (p. 16). A autora afirma que por meio das narrativas autobiográficas é possível compreender mais profundamente as relações que o indivíduo mantém com o saber e a vida escolar, relacionado o ato de narrar ao processo de lembrar suas experiências e refletir sobre as trajetórias acadêmicas e profissionais.

Próximo ao pensamento dos autores citados, temos o de Cunha (1997), que enfatiza que pesquisas que utilizam a narrativa como método de investigação têm crescido no meio científico e está presente em grande parte das investigações no campo da educação. Defende, então, que as narrativas autobiográficas contribuem para o desenvolvimento de pesquisas qualitativas, tal como descrevem Bogdan e Biklen (1994). Segundo Cunha (1997), narrar é organizar o pensamento para relatar sua história, desta maneira, é feita uma autoanálise que cria novos significados sobre si e sobre o mundo. Assim, as narrativas provocam mudanças sobre como as pessoas compreendem a si e aos outros, isto é, como suas experiências contribuíram para sua formação como sujeitos. Para tal, é necessário que estejamos dispostos a analisar criticamente a nós mesmos.

Apenas quando podemos nomear nossas experiências - dar voz a nosso próprio mundo e afirmar a nós mesmos como agentes sociais ativos, com vontade e um propósito - podemos começar a transformar o significado daquelas experiências, ao examinar criticamente os pressupostos sobre os quais elas estão construídas. (CUNHA, 1997, p. 188).

Na vertente das histórias de vida, o método, de acordo com Vendramini (2017), retoma as principais características das pesquisas qualitativas, consideradas por Bogdan e Biklen (1994) como: “descritiva, ou seja, os dados recolhidos são em forma de palavras, imagens e não de números; os dados podem incluir transcrição de entrevistas, notas de campo, vídeos, fotos, documentos pessoais, registros oficiais” (VENDRAMINI, 2017, p. 49). O autor ainda acrescenta que: “os investigadores em pesquisas qualitativas estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas, preocupando-se, principalmente, com aquilo que se designa a perspectiva de seus sujeitos” (VENDRAMINI, 2017, p. 50).

Bosi (1994), estudiosa das atividades mnemônicas, em sua obra *Memória e Sociedade: lembranças de velhos* (1994), problematiza a ideologia capitalista que rege os comportamentos e relações em nossa sociedade, e como isso reflete sobre a marginalização dos idosos, sujeitos analisados por ela. Aqui, tratamos da mesma sociedade com a mesma ideologia capitalista que têm como prática estigmatizar e separar cidadãos por classes, envolvendo trabalhadores informais, e a partir desse campo, procuramos a partir de suas lembranças, compreender e problematizar como se estruturaram suas relações com o mundo escolar, com seus pares, professores e, com os saberes escolares, considerando-se sujeitos excluídos de diversas formas dos processos de escolarização e conseqüentemente estigmatizados e socialmente marginalizados.

No âmbito escolar, Nóvoa (2000) defende que não é possível reduzir os estudos sobre os processos de escolarização apenas às dimensões racionais uma vez que os atores da educação compreendem a convivência como um valor essencial e rejeitam o foco exclusivo nas aprendizagens acadêmicas. Desta maneira, as abordagens (auto)biográficas na educação surgem como alternativa para pesquisas e produção de conhecimento devido a necessidade de humanizar a área da educação, que desde a segunda metade do século XX vem sofrendo influências de modelos racionalistas. O autor reconhece nessa metodologia de pesquisa a capacidade de fazer “reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência

face ao instituído” ou “produzir um *outro* tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas” (NÓVOA, 2000, p. 18-19, grifo do autor).

Não é desconhecido entre os educadores que dentre um dos problemas crônicos da educação brasileira está a incapacidade de o sistema escolar em garantir para parcela expressiva de crianças e jovens, o domínio de conhecimentos esperados nas etapas da escolarização e a permanência no processo educativo. Fato comprovado nos altos índices históricos de retenção e de evasão e nos pífios resultados de avaliações de desempenho dos alunos, nas últimas décadas. Tentativas para justificar o insucesso escolar - entendido como o conjunto de situações em que o aluno não corresponde ao esperado pela escola, em relação ao desempenho, assiduidade e comportamento - vêm sendo elaboradas e circulam no meio educacional, contribuindo para a determinação do sucesso (LAHIRE, 2008) ou fracasso escolar (PATTO, 1991) dos estudantes ainda jovens nos processos de escolarização.

Neste sentido, a proposta de pesquisa articulada à Unidade Curricular Práticas Pedagógicas e Pesquisa pretendeu investigar, a construção e a permanência de elementos valorativos nos relatos das jovens trabalhadoras que indicam a responsabilização da própria criança/jovem por suas dificuldades de aprendizagem e na menor participação da escola e do próprio sistema, nessa responsabilidade. Com tal objetivo, propôs-se analisar as entrevistas realizadas por duplas de estudantes com três jovens mulheres¹, trabalhadoras informais da região metropolitana de São Paulo. As entrevistas ocorreram nas ruas da grande São Paulo, em locais de trabalho informal das participantes da pesquisa. Todas as narrativas foram gravadas, transcritas e analisadas, resultando na organização das categorias: **1)** entrada e percepção da escola; **2)** relações com o saber, os professores e os colegas e **3)** relações entre projeto escolar e projeto pessoal. Ressalta-se que os nomes das entrevistadas são fictícios para resguardar suas identidades no respeito aos aspectos éticos da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas em locais distintos e de acordo com a disponibilidade de tempo e espaço das entrevistadas. A entrevistada Azaleia define-se como comerciante informal, tinha 28 anos no momento da entrevista e realizou todo o seu processo de escolarização em escolas públicas da rede municipal e/ou estadual. Já Rosa, natural de Goiânia, destaca da sua trajetória de vida sua atuação como professora de catequese em Anápolis e a conclusão do Curso

¹ Homens também foram entrevistados, mas foram selecionadas somente as entrevistas realizadas com mulheres para análise neste artigo devido ao limite de páginas e caracteres para a escrita do texto em formato de artigo.

de Publicidade e Propaganda em nível superior; a entrevistada possui 35 anos e atualmente trabalha vendendo café cremoso em uma universidade pública da região metropolitana de São Paulo. A terceira entrevistada, Margarida, realizou seu percurso de escolarização básica até o terceiro ano do Ensino Médio em escolas públicas e, no momento da entrevista, se declarava vendedora autônoma.

3 A entrada e a percepção da escola: elementos para análise

A investigação sobre as lembranças associadas ao primeiro dia na escola buscou identificar as relações entre as boas primeiras impressões sobre o espaço, o tempo e a cultura escolar e os percursos de escolarização considerados exitosos ou não. Ou seja, tratou de relacionar as boas relações com a escola e o sucesso/ fracasso escolar das trabalhadoras. Na maioria das entrevistas realizadas houve um consenso sobre uma boa primeira impressão a respeito da escola, conforme destaca Margarida (autônoma): *“Graças a Deus eu me senti bem porque eu sempre gostei de estudar [...]. Na minha mente eu já tinha que estudar logo, aí como eu era criança eu não sabia que tinha que ter prazo, data, idade, mas graças a Deus foi ótimo”*.

Já Azaleia destaca em sua fala a brincadeira como uma das atividades prazerosas que realizava na escola, assim como o seu pesar por não ter continuado o processo de escolarização regular, iniciando-o tardiamente, aos 14 anos de idade: *“Sim, eu brincava, estudava, conhecia gente diferente, né? Eu sinto falta até hoje, mas não pude estudar, porque eu mesma não quis”* (Azaleia, 28 anos, comerciante informal).

A instituição escolar parece ter se constituído desde muito cedo parte do imaginário social e infantil, conforme percebe-se na entrevista de Margarida, que mesmo sem entender muito bem as regras de funcionamento da instituição (prazos para matrícula, idade para entrada, organização das turmas por idades/anos) já tinha alguma ideia da sua relevância para o processo de socialização infantil. Azaleia também destaca a importância da escola, mas em uma fala mais pessimista, alijada do processo regular, afirma que voltou a estudar tardiamente, já considerando as dificuldades que tal entrada tardia acarretaria. Além dos aspectos emocionais, das percepções sobre os primeiros momentos na escola destacam-se ainda seus espaços e tempos diferenciados, conforme nos indica Rosa:

[...]. O que eu consigo lembrar é que era uma instituição [...] era do município, era uma escola municipal e eu ia sempre com a minha mãe, ela me levava pra escola junto com o meu irmão, nós íamos juntos. Era uma escola bem grande, tinha um pátio bem grande lá na escola, é [...] a estrutura física: tinha uma mangueira no meio do pátio, várias turmas e era basicamente isso de estrutura física, era basicamente isso, toda decoradinha, escola infantil, né [...] primeiros anos (Rosa, 35 anos, vendedora de café).

De acordo com Escolano (1998), o espaço e o tempo escolar não podem ser considerados dimensões neutras do ensino ou estruturas vazias da educação, mas eles operam como uma espécie de discurso que, em sua materialidade, institui um sistema de valores, de aprendizagens sensoriais e motoras e uma semiologia que recobre símbolos culturais, ideológicos e estéticos (ESCOLANO, 1998, p. 26). O autor ainda assinala que o tempo e o espaço escolar, produzidos de forma diferenciada ao longo da história da educação, ensinam ao permitir a interiorização de comportamentos e de representações sociais. A idealização e construção de espaços adequados para o ato de educar, assim como a definição de tempos de aprendizagem relaciona-se não apenas a possibilidade de a escola cumprir suas funções sociais, mas também com a produção da singularidade da instituição e de sua cultura escolar.

Já que, como plurais, espaços e tempos fazem parte da ordem social e escolar. Sendo assim, são sempre pessoais e institucionais, individuais e coletivos, e a busca para delimitá-los, controlá-los, materializando-os em quadros de anos/séries, horários, relógios, campanhas, ou em salas específicas, pátios, carteiras individuais ou duplas, deve ser compreendida como um movimento que teve ou propôs múltiplas trajetórias de institucionalização da escola. Daí, dentre outros aspectos, a sua força educativa e sua centralidade no aparato escolar. (VIDAL; FARIA FILHO, 2005, p. 44).

Nessa perspectiva, assim como os espaços educam, os tempos dos estudos na sala de aula eram considerados diferentes para as entrevistadas. Nesse local deveria prevalecer a ordem, o silêncio e o controle dos comportamentos, tal como nos relata Rosa:

[...] eu lembro, tenho essa imagem clara na minha cabeça [...]. Eu fiquei com medo porque eu acredito que as mães sempre falam pra gente não fazer bagunça dentro da sala de aula, “não pode conversar”, então a gente chegava já duro assim na sala de aula [...] eu tinha a lembrança de que eu tinha que ficar quietinha prestando atenção na professora e aí os outros coleguinhas queriam conversar, interagir, perguntar o nome [...] e eu não queria falar, eu falava: “minha mãe não deixa eu conversar” (Rosa, 35 anos, vendedora de café).

Num outro polo de referências positivas sobre o espaço escolar, encontram-se as memórias de Margarida, que quando questionada sobre as melhores e piores lembranças do tempo de escola, refaz um movimento bastante significativo na recuperação das histórias de escolarização que é a comparação entre os modelos atuais e os antigos de escolas. Segundo Margarida (autônoma): “*Eu só tenho boas memórias , não tenho memórias ruins porque na*

minha época era diferente. A disciplina era outra, o uniforme era obrigado, a gente tinha uma outra cultura. Eu tenho só boas memórias”. Ainda na fala da entrevistada, a instituição escolar, apesar de ter se transformado e não corresponder ao imaginário constituído anteriormente, ainda representa um importante espaço social de formação: *“Muito importante. Como que forma os profissionais se não tiver uma escola? Tem que ter escola, tem que ter professor pra ter bons profissionais, só que infelizmente a cultura, a educação já tem que vir de casa porque a escola é um conjunto”*.

Azaleia também realiza o movimento de comparação entre as percepções atuais e as antigas sobre o processo educativo. Para ela, a falta de incentivo aos estudos é proveniente de uma concepção de realidade que impregnou a sua infância e juventude em família pobre, na qual o trabalho se sobrepunha a todas as outras atividades, com significado objetivo de sobrevivência em que a educação era colocada em segundo lugar: *“Eu comecei a trabalhar com sete anos de idade, fazendo comida, limpando casa de família, porque naquele tempo a vida era difícil, a gente não tinha nem o que comer, a gente trabalhava por um prato de comida”*. Quando questionada sobre por que não frequentou a escola quando criança, Azaleia que teve sua matrícula efetivada somente aos 14 anos de idade, retomou as lembranças e as adversidades vividas no seu tempo de criança apontando as dificuldades para acessar as escolas de educação básica: *“Porque naquele tempo era difícil né, não é que nem hoje né. As pessoas de antigamente, não tinha cabeça pra pensar, entendeu? Então hoje mudou tudo, hoje tá mais fácil do que antigamente”* (Azaleia, 28 anos, comerciante informal).

Na discussão da categoria *“A entrada e a percepção da escola”* fica visível o potencial que a instituição escolar possui para engendrar imagens e representações sobre suas funções sociais, históricas e, também familiares. Junto com as expectativas sobre o que as esperavam no contexto escolar, as entrevistadas destacaram as peculiaridades dos espaços e dos tempos de aprender. Destacaram-se também as comparações entre os modelos de ensino vividos na infância e juventude e, os atuais, os primeiros considerados mais restritos e rígidos e os segundos mais flexíveis e democráticos. As boas e más experiências nos relatos investigados não aparecem atreladas ao sucesso ou ao fracasso escolar, ou seja, tanto as entrevistadas que não concluíram a escolarização básica no tempo regular quanto a entrevistada que frequentou o nível superior de ensino tiveram boas percepções da entrada na escola.

4 Relações com o saber, os professores e os colegas

Ao discutir as relações com o saber e a escola entre estudantes da periferia, como podemos classificar as entrevistas aqui realizadas, já que todas as mulheres são provenientes da periferia de um grande centro metropolitano, Charlot (1996), nos dá pistas importantes para se compreender como se dão essas relações e seus desdobramentos nos processos de escolarização dos indivíduos considerando os contextos sociais e históricos nos quais estão imersos. Desse modo, mostrou-se importante investigar junto às trabalhadoras memórias sobre suas relações com o saber e com seus professores e colegas da época de escolarização a partir de questões sobre os atores escolares que de alguma forma marcaram suas trajetórias assim como, disciplinas de maior interesse e amizades ocorridas no contexto escolar.

Quando questionadas sobre os professores marcantes, as lembranças sobre os profissionais e as matérias estudadas parecem envolvidas em uma nuvem onde vários sentimentos se misturam. Memórias arraigadas à relação entre o gosto ou o desgosto pela matéria e a didática ou empatia do professor, assim como o envolvimento do docente com a disciplina e com os estudantes sob sua responsabilidade. Nas palavras de Margarida, o melhor professor foi “*Sr. Ulisses, nem sei se ele ainda está vivo [...]. Professor de matemática, um excelente professor, fazia pelo prazer, pelo gosto, e não pelo dinheiro, ele amava a profissão*”. Além do forte envolvimento do professor com o seu ofício, destaca-se na fala de Margarida a representação do docente como sacerdote, abnegado, que não trabalha pela retribuição monetária, mas pelo prazer em realizar sua função, representação forjada e reafirmada no contexto de consolidação do sistema público, estatal e laico de ensino após a proclamação da República Brasileira (1889) e que se mantém presente no imaginário social até os dias de hoje (CÂNDIDO, LOURENÇO, 2018).

Assim como Margarida, Azaleia rememora os professores marcantes como aqueles dedicados, que apesar de todas as dificuldades, sentiam-se motivados a garantirem o aprendizado da maior parte dos estudantes, ao contrário de outros que lecionaram para a entrevistada e que, segundo ela, não tinham motivação e envolvimento com o ensino da disciplina:

Eu consigo lembrar mais das matérias que eu menos gostava do que das que eu mais gostava. (risos). Mas me lembro que era inglês e a matemática que pra mim eram as [...] piores [...]. Apesar de não gostar da matéria, eu me sentia muito mais motivada pela matemática, pelo meu professor de matemática, que me marcou muito também do que o de inglês [...] o inglês eu já não gostava de jeito nenhum e não existia motivação nenhuma por parte de nenhum dos professores que eu tive de inglês, foi horrível. Foi uma jornada que assim [...] hoje se eu tenho trauma de inglês é porque eu não tive nenhuma motivação lá atrás, nenhuma mesmo, zero [...] agora matemática não, eu não gostava da matéria, mas eu tive um incentivo muito grande de todos os meus professores, percebia neles a vontade, é [...] de ensinar e de fazer a gente compreender a matemática além de entender ou estudar por obrigação, então na matemática eu percebia isso mais do que no inglês. (Azaleia, 28 anos, comerciante informal)

Quando questionada sobre os saberes escolares marcantes e que tornaram importantes para a sua vida fora da escola, Margarida lembra-se: *“Ah! Conhecimentos gerais, né?! Português que é muito importante [...]. Infelizmente a gente nem põe muito em prática, sabe do correto, mas faz o errado [...]. E a matemática que me serve até hoje”*. Assim como Margarida, Rosa indica os conteúdos que considerava mais significativos e não as disciplinas: *“Saber fazer história que eu não gostava, eu gostava mais é de fazer conta [...]. Muita coisa eu não gostava não, porque eu fazia coisa errada, só que eu acho que eles estão certos, eles estão aí para ensinar e eu não queria obedecer às ordens deles, né, eu estava errada”* (Rosa, 35 anos, vendedora de café).

No discurso de Rosa há uma clara confusão entre os conteúdos, as disciplinas escolares e as questões relacionadas às regras de comportamento exigidas como necessárias para o bom aprendizado no contexto escolar. Rosa gostava de realizar “contas”, não gostava de “história” e nem de seguir as regras da escola, o que para ela, constituía-se um empecilho para seu bom desempenho escolar.

De acordo com Charlot (1996), os processos exitosos e não exitosos de escolarização não podem ser explicados sem um esforço de compreensão das trajetórias individuais e das relações subjetivas estabelecidas neste processo. Ou seja, as teorias que desconsideram as histórias singulares dos alunos no sistema escolar são insuficientes para compreender as possibilidades de casos marginais, por exemplo, o estudante de periferia que consegue acessar um curso superior de grande prestígio, assim como, tais teorias, não permitem conhecer outras formas, que não a econômica e social, de desigualdade no contexto escolar. Desse modo, ainda segundo Charlot (1996), a análise do sucesso ou do fracasso escolar não pode deixar de lado o fato de que a instituição escolar tem como função primordial a transmissão de conhecimento aos jovens. Para tanto, deve se conceber e se organizar para isso, assim como as histórias escolares dos jovens se

desenvolvem nesses estabelecimentos através de práticas pedagógicas cujas políticas e lógicas devem ser questionadas. Sendo assim, os processos de mobilização na e para a escola, assim como os processos epistêmicos que dão sentido e significado ao que é aprendido nas instituições de ensino, se articulam em uma história singular e se manifestam em relação entre a origem social dos atores envolvidos e o sucesso ou fracasso escolar.

A relação com o saber se enraíza na própria identidade do indivíduo: questiona seus modelos, suas expectativas em face da vida, do futuro, do ofício futuro, da imagem de si mesmo e das suas relações com as figuras parentais [...]. Falamos então de relação de identidade com o saber. Mas o que está em jogo na relação com o saber é também a própria natureza do ato de aprender: aprender é se apropriar do saber, construir um sentido, saber como se conduzir em qualquer circunstância, cumprir suas obrigações profissionais de escolar [...]? Ai, então, falamos de relação epistêmica com o saber. (CHARLOT, 1996, p. 49).

A relação com o saber é social porque exprime as condições sociais de existência do indivíduo. No caso das entrevistadas, as relações podem ser consideradas bastante complexas e as condições adversas de vida, exprimem a dominação social por meio de uma tensão para evitar as armadilhas, para se diferenciar dos demais e para dar sentido/significado aos conteúdos, as práticas e as normas escolares. Segundo Rosa, as dificuldades em aprender os conteúdos, deixavam-na desmotivada a ir para a escola, *“Eu não queria estudar por causa disso mesmo”*.

As dificuldades em encontrar sentido para o trabalho escolar também podem ser percebidas pelas entrevistadas nos percursos dos colegas: *“Olha, infelizmente muitos desistiram no meio do caminho, outros seguiram a profissão [...] Muitos até por dinheiro e não por prazer, então, assim [...] Eu me espelhei nas minhas atitudes mesmo, eu sempre quis algo a mais [...]”*. De modo geral, as relações estabelecidas com os colegas foram indicadas como positivas e relacionadas à boas lembranças escolares, mas não suficientes para prolongar os processos de escolarização e/ou dar significado aos conteúdos aprendidos.

5 Relações entre projeto escolar e projeto pessoal

Autores como Phillipe Meirieu (1998) e Bernard Lahire (2008) indicam que uma das principais formas de garantir um trabalho pedagógico exitoso é considerar não somente as etapas de desenvolvimento dos indivíduos, seus contextos sociais e históricos de vida, mas também as formas pelas quais as escolas conseguem e dão visibilidade aos projetos pessoais dos indivíduos de forma relacionada ao projeto escolar e, uma das possibilidades de compreensão dessas

relações se dá na investigação sobre como os estudantes compreendem seus processos educativos, os saberes escolares e o trabalho docente.

Uma das entrevistadas, Azaleia, ao ser questionada sobre qual disciplina ela compreendia como a mais próxima da vida dos estudantes ou a considerada mais significativa no seu processo de escolarização, relembra com apreço as disciplinas de história e literatura, assim como o uso do teatro para o ensino e aprendizado dos conteúdos curriculares:

[...] eu tinha um carinho muito grande pela minha professora de história, mas na minha relação com o dia-a-dia, como sempre fui muito sonhadora, eu sempre gostei do português e da literatura porque eu me envolvia naquilo ali e, então eu fantasiava minha vida na literatura. Foi mais por isso que eu gostava tanto, mas história não [...] história porque eu realmente gostava muito e aí eu fui me envolvendo, comecei a fazer teatro, artes cênicas, então eu queria levar em todas as matérias de história bolar os teatrinhos pra poder apresentar. Então, por exemplo: “Revolução francesa. Ah, então vamos fazer um teatro!” Adorava fazer um teatro pra poder ilustrar a matéria. Todo trabalho de história que tinha eu queria fazer uma peça de teatro pra poder apresentar [...]. (Azaleia, 28 anos, comerciante informal).

Azaleia enfatiza a estima pelas disciplinas que a permitiram explorar os conteúdos de modos não considerados convencionais, mas por meio do teatro, por exemplo. As encenações são consideradas um dos meios privilegiados para o ensino dos conteúdos segundo os pedagogos da Educação Nova nos idos anos 20 e 30 do século XX (CÂNDIDO, 2012). Já Rosa, em sua fala, reclama exatamente da ausência de atividades que ela considerava mais prazerosas no cotidiano escolar ou até mesmo ações extraclasse que pudessem dar novo ânimo para a rotina escolar. Quando questionada sobre as atividades que particularmente mais a marcaram como idas ao teatro ou outras atividades fora da escola, ela conta: “*Não cheguei a fazer não, porque nesse tempo não tinha essas coisas, no meu tempo não tinha*”. Assim, Rosa, acaba confundindo e generalizando a escolha da escola em não realizar tais atividades, já que é sabido que tais práticas são comuns nas escolas desde o final do século XIX.

As falas de Rosa ainda demonstram outras características relacionadas aos saberes do senso comum quando responde sobre os professores marcantes ou mais significativos no seu percurso escolar. Para ela, todos eram bons, desde que o estudante também apresentasse comportamento ideal e condizente ao que era desejado pelos docentes e pelo imaginário social:

Eu gostei de todos, de professor eu não tenho do que reclamar de nenhum, né? Pra mim todos são bons, né? A gente que tem que fazer a nossa parte, de professor a gente não tem o que falar, porque professor, ele dá educação pra gente né, e quem dá a educação em casa é os pais, não é professor, a gente que tem que lutar pelo que a gente quer ser na vida. Eles pegavam muito no meu pé, tinha né? Porque eles tinham as regras deles e eu não gostava, e eu era danada mesmo, era sapeca, não vou mentir (risos) (Rosa, 35 anos, vendedora de café).

Rosa entende que o seu mau comportamento ou não atendimento às regras de convívio escolar fizeram com que ela se tornasse uma estudante bastante polêmica e, como ela mesma disse, “detestada” por alguns professores. O seu depoimento traz elementos importantes para pensarmos a percepção que ela elaborou acerca da instituição escolar, uma percepção muito mais pautada pela obediência às regras e apresentação de boa educação familiar do que relacionada aos saberes ou conhecimentos construídos e aos profissionais do ensino, já que Rosa não indica nenhuma matéria ou professor que se destacou durante sua vida escolar. Porém, entende e deixa bem claro no seu relato atual a importância da educação escolar: “*Era pra mim ter estudado mais, não estudei, e muita coisa é importante, estudar*”. E, complementa: “*O pouco que eu estudei, eu aprendi, o meu nome todo, que é importante né? Porque se a gente for assinar o nome, como será se não souber o nome? Pra mim faz, é muito importante*”.

Assim como alguns professores podem marcar positivamente e dar sentido ao trabalho pedagógico e aos projetos individuais dos estudantes relacionados aos projetos escolares, outros podem marcar negativamente e até mesmo causar certos desgostos associados a determinadas disciplinas que podem perdurar uma vida toda e influenciar até mesmo as escolhas profissionais, conforme Azaleia:

Agora de ruim eu tenho a minha professora de inglês que ela fez eu detestar inglês pro resto da vida[...]. Hoje se eu não gosto de inglês é por causa dela, tenho certeza. Ela não tinha... além dela não ter didática ela também foi minha professora durante quatro anos então [...]. Quando você já não se identifica com a professora, a professora não tem didática e ela te acompanha durante quatro anos, não tem como você pegar amor pela matéria. Passou da hora, então assim [...] talvez eu teria gostado ali no segundo ano de inglês, aí foi ela de novo, aí depois de novo, aí [...] aí eu escolhi espanhol pra outros cursos no final, não dá [...] inglês não dá. Talvez se eu tivesse tido um bom ensino, se o inglês tivesse sido bem aplicado lá atrás, talvez hoje eu seria turista né [...] mas a minha professora de inglês me frustrou a um ponto que quando eu percebi que eu tinha que ter o inglês, dominar o inglês ali não. Então, talvez sim a escola poderia ter tido um papel incrível na realização do meu sonho, mas não passou nem perto (Azaleia, 28 anos, comerciante informal).

Por outro lado, para outra entrevistada, o convívio prolongado com a mesma professora durante vários anos de escolarização foi algo positivo, conforme assinala Azaleia, no caso da professora de História, que se destacou positivamente pelos métodos que usava para ministrar os conteúdos:

De positivo, eu tenho muitos professores que eu ainda trago até hoje pra vida [...] até depois mesmo do ensino fundamental e médio. Mas é a minha professora de história [...]ela era um personagem, acho que assim [...].Eu estudei com ela quatro anos seguidos e ela se tornou um personagem pra mim, nunca vou esquecer dela, ela marcou bastante porque ela vivia a história antes de passar pra gente. Ela era maravilhosa (Azaleia, 28 anos, comerciante informal).

Já Margarida destaca como memória positiva o incentivo que recebeu dos professores na escolarização básica para dar continuidade aos estudos. Nas palavras da entrevistada foi a atenção dada pelos professores ao seu projeto pessoal que fez com que ela acessasse o nível superior de ensino: *“Sim, tive bastante incentivo sim, tive. Sempre quis algo a mais, a gente sempre quer algo a mais, e a gente sempre aprende muito com professor, claro, muitos alunos [...]. Mas graças a Deus está tudo bem, estou realizada”* (Margarida, autônoma).

De forma geral, as entrevistadas percebem a importância da escola não somente para a inserção social, mas também para a realização dos seus projetos individuais. Se em um primeiro momento, como no caso Rosa, não foi possível elaborar relações positivas com os aprendizados escolares, agora, como mãe, incentiva seu filho para que se dedique aos estudos e entende a importância da escola para a garantia de condições melhores de vida:

Eu quero que ele estude para ter uma vida melhor né? Um estudo melhor, ter sua casa, ter seu carro, ter sua vida melhor. Eu não quero que ele viva que nem eu, que a escola é uma oportunidade, né? Para dar uma vida melhor, dar uma vida melhor pro pai, pra mãe, pra ele mesmo, porque eu não quero que ele passe o que eu já passei. Porque a gente que não tem estudo tem que trabalhar em casa de família, mas é um serviço que eu faço e não reclamo, eu tenho é que agradecer a Deus, mas é que eu quero que ele estude pra ser gente na vida, porque a gente que não tem estudo não é ninguém (Rosa, 35 anos, vendedora de café).

Margarida corrobora as percepções de Rosa ao afirmar a importância não somente da educação formal, mas da informal também e, principalmente a familiar para a construção de percursos formativos escolares de sucesso:

Sim, a escola como eu falei é fundamental, é o alicerce que tem que vir de casa e o complemento na escola. Isso que está faltando hoje em dia, mas com certeza temos ainda que batalhar porque vai ter como reverter essa situação. É só ter disponibilidade, fé, e cobrar também os pais, não só os governantes [...] principalmente os pais (Margarida, autônoma).

Enfim, é possível perceber, de forma relacionada nas respostas das entrevistadas, a importância atribuída ao processo de escolarização. Se em um primeiro momento, devido a uma incompreensão e até mesmo ao pouco vínculo estabelecido entre as condições de vida real e as da vida escolar, os relatos parecem trazer uma certa fragilidade nas relações das entrevistadas com a escola, posteriormente, rememoram particularidades do processo educativo que revelam como percebem a relevância das instituições de ensino para ascensão social e profissional, assim como a escolarização pode impactar na melhoria das condições gerais de vida na sociedade, não somente para si, mas também para seus filhos.

6 Considerações finais

Ao analisar a construção e a permanência dos elementos valorativos, assim como o sentido dos processos de escolarização nos relatos das entrevistadas, jovens adultas trabalhadoras informais, é confirmada a hipótese acerca da responsabilização da própria criança/jovem pelas suas dificuldades nos processos de aprendizagem (cognitivas, de comportamento, emocional) e a menor percepção da responsabilidade da escola pelo êxito ou fracasso dos estudantes (condições estruturais e de organização). As entrevistadas indicam de forma comum o pouco esforço, as dificuldades para trabalhar e conciliar os estudos e os comportamentos considerados indesejáveis, todos aspectos individuais, como definidores do mau desempenho escolar e do relativo fracasso escolar. Alguns professores são evocados como responsáveis pelo não aprendizado devido a “pouca didática” ou ao pouco envolvimento com os estudantes, mas não são elencados, em nenhum momento, problemas relacionados à estrutura da escola, à organização curricular ou a pouca relação entre os projetos escolares e as vidas dos estudantes.

Por fim, a análise dos eixos **1)** entrada e percepção da escola, **2)** relações com o saber, os professores e os colegas e **3)** relações entre projeto escolar e projeto pessoal destacam os sentidos construídos sobre a escola, estabelecendo a carência de vínculos entre as entrevistadas e os saberes e as culturas escolares, assim como um sentido generalizado do fracasso como algo individual e não escolar, indicando, assim a necessidade de reflexão constante dos professores em formação e em exercício sobre os modos de estar e atuar na docência e a atenção para as diferenças e dificuldades dos estudantes nos processos formativos básicos.

Referências

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

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

CÂNDIDO, Renata M.; LOURENÇO, Arlindo da S. Entre a moral, a ciência e a doutrina: os discursos educacionais e a profissão docente. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 17, n. 2, p. 531-545, maio/ago. 2018.

CATANI, Denice Barbara *et al.* História, memória e autobiografia da pesquisa educacional e na formação. *In: CATANI, Denice Barbara et al.* (org.). **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 13-47.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio 1996.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p.185-195, jan./dez. 1997.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa: espaço escola e currículo. *In*: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 19-57.

JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as " histórias de vida" a serviço de projetos. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, 1999.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 2008.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000. p. 18-30.

PATTO, Maria H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1991.

POLLAK, Michel. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Guarulhos: Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2019.

VENDRAMINI, Carlos A. **Educação de tempo integral**: um estudo exploratório em um município do interior paulista. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia: Processos Culturais e Subjetivação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

VIDAL, Diana G.; FARIA FILHO, Luciano M. de. **As lentes da história**: estudos de história e historiografia da educação no Brasil. São Paulo: Autores Associados, 2005. (Coleção Memória da Educação).