

## PROJETOS DE VIDA E EDUCAÇÃO: NARRATIVAS DE JOVENS DAS CAMADAS POPULARES SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS<sup>1</sup>

IVONE MARIA MENDES SILVA

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Chapecó, Santa Catarina,  
Brasil

MARIA ISABEL SILVA LEME

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

---

**RESUMO:** Este artigo analisa reflexões produzidas em situação de entrevista por jovens estudantes de escolas públicas, moradores de uma favela de Belo Horizonte, sobre o papel da escola em seus projetos de futuro. Discute também os sentidos atribuídos por esses sujeitos às suas experiências educativas e como estas se relacionam com os contextos escolares e sociais empobrecidos nos quais se inserem. Os resultados apontam que, para a maioria deles, a valorização da educação escolar e dos projetos a ela relacionados mostrou-se possível quando encontraram na escola uma fonte de apoio e incentivo, personificada sobretudo na figura de determinados professores, mas também em ações promovidas pela comunidade escolar para fortalecer as escolas em questão como espaços de resistência, cidadania inclusiva e enfrentamento das desigualdades.

**PALAVRAS-CHAVE:** Jovens. Camadas populares. Projetos de futuro. Pobreza. Escola pública.

---

### INTRODUÇÃO

Os projetos de futuro que construímos, sejam eles individuais ou coletivos, representam um recurso tão imprescindível para lidar com a realidade que, sem ele, a vida seria infinitamente mais difícil. Nas sociedades modernas ocidentais, temos sido **socializados a acreditar que “é dessa capacidade de imaginar uma outra vida que vão extrair a energia para construí-la”, o que a torna uma espécie de “necessidade vital”** (GAULEJAC, 2009, p.68).

Não obstante, em um contexto como o brasileiro, caracterizado por desigualdades sociais profundas, determinados segmentos da população enfrentam desafios no processo de construir seus projetos de futuro, dispondo de possibilidades **restritas de “*ser e vir-a-ser*”** condicionadas por suas alternativas limitadas de escolha. Um **quadro que certamente contradiz a “retórica da igualdade de oportunidades”,** que está

na base da ideologia meritocrática (GALVÃO; SCHALLER, 2007, p.99). Os jovens das camadas populares, **moradores das chamadas “periferias” ou “favelas” urbanas** brasileiras, são parte desse contingente e têm seus modos de ser e de viver afetados pelo cenário acima descrito. É para eles que voltamos nossa atenção no presente artigo, tomando como ponto de partida o estudo realizado em uma das maiores e mais populosas favelas da cidade de Belo Horizonte, e concentrando-nos na discussão da questão educacional em suas relações com a pobreza e a desigualdade.

Dados providos de pesquisas realizadas ao longo da última década, por órgãos como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), revelam que não chega a 40% a porcentagem de jovens brasileiros pobres que concluem o Ensino Médio na idade considerada adequada<sup>2</sup>. Acrescente-se a isso o fato de que é ainda menor o número dos que ingressam no Ensino Superior, ou que concebem a possibilidade de concretizar tal aspiração, provavelmente por falta não só de condições materiais, mas também preparo para enfrentar o competitivo ingresso nas universidades públicas. Este despreparo, como aponta Libâneo (2012), deve-se ao fato de a escola pública brasileira poder ser caracterizada como uma escola do conhecimento para os ricos e do acolhimento social para os pobres. Um dualismo que, segundo o autor, tem sua origem em políticas educacionais neoliberais apoiadas pelo Banco Mundial. Assim, a escola tornou-se mais um espaço de encontro e acolhimento do que de estímulo ao desenvolvimento integral dos alunos. Uma das facetas dessa realidade é a supervalorização da convivência escolar pelos alunos de escola pública, em detrimento da aprendizagem (REIS, 2012).

Com percursos escolares que podem incluir experiências de evasão, repetências, falta de mobilização e/ou tempo para os estudos, tais jovens costumam viver, em sua relação com a escola, dificuldades de diversas ordens. Fenômeno que, em sua globalidade, guarda relação com a dialética exclusão-inclusão (SAWAIA, 1999), imposta às camadas populares por meio de diferentes formas de exclusão (falta de emprego, moradia, serviços de saúde etc.) e de inclusão perversa (subempregos, escola da integração social, dentre outros), com impactos variados em suas subjetividades (CARRETEIRO, 2003).

Os resultados da pesquisa que passamos a relatar a seguir enfocam as experiências escolares e projetos de futuro relacionados à educação, destacados pelos jovens participantes da pesquisa em narrativas autobiográficas obtidas em situação de entrevista individual. As entrevistas foram realizadas com duas moças e dois rapazes, com idade entre 19 e 26 anos, aos quais fazemos referência no texto utilizando nomes fictícios: Sara, Liliane, Sérgio e João. Todos, com exceção de João, nasceram em Belo Horizonte, Minas Gerais. Eles compõem famílias de baixa renda e os pais possuem escolaridade que varia do ensino fundamental incompleto ao ensino médio, com ocupações como pedreiro, cozinheira, empregada doméstica, agricultor, vendedor. Residem, ou residiram boa parte de suas vidas, em vilas, favelas ou bairros pobres da referida cidade. À época da entrevista, três dos jovens eram solteiros e moravam com os pais (João, Sérgio e Sara), e apenas Liliane estava casada, residindo na casa dos sogros. Sara estava grávida de oito meses de sua primeira filha e Liliane tinha um filho de três

SILVA, I. M. M.; LEME, M. I. S.

anos. Todos estavam inseridos no mercado de trabalho e nenhum estudava. João, Sérgio e Sara haviam concluído o Ensino Médio havia menos de cinco anos, com formação obtida em instituições públicas. Lilliane também frequentou escolas públicas ao longo da educação básica, tendo conseguido uma bolsa financiada pelo governo estadual para fazer o curso Técnico em Contabilidade, em uma faculdade particular, o qual concluiu recentemente.

O QUE PENSAM OS JOVENS SOBRE A PRESENÇA/AUSÊNCIA DA ESCOLA EM SUAS VIDAS: PASSADO, PRESENTE E FUTURO

Quando convidados a falarem sobre suas aspirações e projetos, os jovens entrevistados discorreram sobre diferentes dimensões de suas vidas, revelando que o foco de suas preocupações, quando se trata de planejar o futuro, é o trabalho, seguido de perto pela família e a educação escolar. Essa foi reconhecida por todos como **essencial para a conquista de uma “vida melhor”, verificando-se nas suas justificativas para concluir o Ensino Médio e para continuar os estudos depois dele a expectativa de que isso lhes possibilitaria obter um emprego de “carteira assinada”, o acesso a uma promoção no trabalho, associada a aumento de salário, ou conquistar a “profissão dos sonhos”. Observamos, nesse sentido, que os nexos estabelecidos entre educação e trabalho, no caso dos nossos entrevistados, lhes forneceram motivos para investir nos estudos por mais tempo. Resultados que são próximos aos obtidos em outros estudos, a exemplo do conduzido por Leão, Dayrell e Reis (2011), que também identificaram a importância assumida pelo trabalho na vida de jovens estudantes de origem popular e sua articulação com as aspirações/expectativas educacionais. Nesse sentido, vamos ao encontro do que aponta Sposito (2005, p.106) quando afirma que “[...] para os jovens brasileiros, escola e trabalho são projetos que se superpõem”.**

Assim como Charlot (2001), Pais (2001), Sposito e Galvão (2004) e Reis (2012), constatamos que, ao longo da formação básica, a escola parece ser significada por esses jovens, sobretudo, como lugar de sociabilidade. Não por acaso, ao relatarmos suas histórias de vida, os nossos entrevistados apontaram como inesquecíveis os momentos que viveram na escola junto a amigos, destacando que o grande mérito dessa instituição foi ensiná-los a **“ser gente”, a “saber conviver” e a “lidar com o outro”**. Os momentos dedicados às conversas entre alunos e professores, bem como aos eventos esportivos e recreação foram lembrados **como os “pontos altos” da vida escolar**. No discurso de alguns, as aulas parecem ter sido, quando muito, toleradas.

A gente faz muita amizade na escola. Então, aí quando acaba o ano a gente tem que sair da escola, a gente procura tá sempre tá ali, procurando tá lá perto deles, tá sempre fazendo que eles lembrem da gente ainda [...]. As aulas muita gente, ninguém gosta. Eu gostava mesmo de, além de todo mundo me conhecer, eu gostava de brincar, de conversar, de escutar professor. Às vezes o professor começa a falar da vida deles, então eu sempre gostava de tá escutando, saber o que que acontece (Sérgio).

Não obstante, segundo todos os entrevistados suas trajetórias escolares foram marcadas por mais êxitos que dificuldades. Liliane, além de nunca ter sido reprovada, foi muitas vezes elogiada pelo ótimo desempenho escolar. Sara, Sérgio e João, apesar das reprovações sofridas (Sara e Sergio, uma vez; e João, quatro vezes, quando frequentava **irregularmente a escola**), **consideram que foram “bons alunos” a maior parte do tempo em que estiveram na escola.**

Outra questão que se manifesta nas narrativas, como na de Sara, é o significado do diploma do ensino médio, sem o qual dificilmente algumas portas do mundo do trabalho se abririam.

Você sem estudo é bem complicado. Até pra você conseguir um emprego bom. Sem estudo, você não consegue. Até os básicos de hoje, né? Sempre tá pedindo, ensino fundamental, ensino médio... então sem estudo acho que você não consegue nem crescer, nem subir. Só se você trabalhar por conta própria... (Sara).

E se os jovens decidem (ou consideram a possibilidade de) retornar aos estudos **tendo garantido o diploma do Ensino Médio (qualificado como “obrigatório” por todos os entrevistados)** é porque estão, principalmente, em busca de qualificação profissional.

Hoje, pra você poder conseguir as coisas, você tem que ser um profissional qualificado. Na sua área, hoje em dia, você ser o bom não tá resolvendo. Você tem que ser o melhor. Porque, tipo assim, pra você ser um profissional qualificado, hoje, qualquer área que seja, você tem que estudar e tem que estudar muito. Que sem estudo não vai conseguir (João).

[Por que você quer continuar estudando depois do Ensino Médio?] Eu vejo muita gente com a vida feita porque fez o estudo e depois arrumou emprego melhor, essas coisas assim. Então eu penso que se eu continuar estudando, posso me dar bem na vida ou algo assim, porque os meus pais mesmo pararam no 2º e 3º ano e tão aí. Eu vejo muita gente que depois que estudou tem a vida financeiramente melhor (Sérgio).

Certamente que essa meta não exclui outras possibilidades de significação construídas pelos jovens em sua relação com a escola. Liliane é a entrevistada que expõe isso com mais clareza ao indicar que sua primeira motivação para os estudos foi alcançar uma melhor colocação no mundo do trabalho. Mas a vontade de estudar, o interesse em aprender, acabaram sendo também despertados aos poucos.

Com relação a estudo, quando eu entrei no escritório, os melhores salários eram das pessoas formadas... Todo mundo estudava, fazia faculdade. Eram pouquíssimos que não faziam. E eu entrei, assim, ganhando um salário baixo... eu sempre pensava: ‘nossa, mas se eu não estudar, não vai dar certo’. ... em um primeiro momento, somente em aumento de salário. E em seguida que nasceu mesmo a vontade, mas no primeiro momento foi aumento de salário (Liliane).

Quando os temas *projetos de vida e escola* aparecem entrelaçados nas narrativas dos jovens, é possível notar a existência de perspectivas diversas sobre o

assunto. João, por exemplo, revela de forma contundente que a escola pouco ou nada o incentivou a realizar suas conquistas:

Se eu... tenho alguma coisa hoje, não foi nada que eu consegui porque a escola me incentivou em alguma coisa... O que eu conquistei hoje, que pra não dizer é nada, tipo assim, foi tudo com eu correndo atrás, com a minha força de vontade em relação ao trabalho. Porque se eu tivesse a mesma força de vontade pra estudar que eu tenho para o trabalho, eu acho que eu já tava aí na, pelo menos na UEMG eu já tava estudando (João).

Vale observar que mesmo explicitando, em sua análise, os limites do tipo de **escola a que teve acesso, no qual “aprende-se simplesmente a ler e a escrever”**, João atribui a si próprio uma parcela da responsabilidade pelos poucos benefícios que tal instituição lhe proporcionou, avaliando que se tivesse a mesma força de vontade para estudar como tem para o trabalho, já teria ingressado em uma universidade.

Sérgio afirma que não foi na escola que aprendeu a tornar-se mais consciente da **“realidade das coisas” e tomar decisões relativas ao seu futuro. Conforme argumenta**, a maioria das escolas públicas falha nessa tarefa porque não envolve de forma adequada os alunos e seus pais nos processos que ocorrem em seu interior. Processos que são, em **muitos casos, conduzidos por professores que se sentem mais “obrigados” do que satisfeitos em exercer a profissão.**

A escola mesmo foi... sei lá, foi pra mim tá passando o tempo, pra eu tá estudando, crescendo.... crescer dentro da escola eu cresci. Mas para fora, assim, pra eu querer tomar uma decisão, não. Da escola eu aprendi mesmo a conversar, aprendi a tá ajudando o próximo, isso aí com certeza a gente aprende na escola... eu falo crescer como gente, cabeça, vê a realidade das coisas que acontece, saber o certo, o errado, eu vejo que isso na escola eu não aprendi [...]. Escola pública pelo que eu sei, a maioria é desse jeito. Num vai mudar, muito difícil de mudar, porque além de muitos professores tá lá porque precisam, muitos professores tão lá porque gostam de dar aula, de ensinar, outros não, porque precisa. (Sérgio).

Ao falar sobre o significado da escola em sua vida, Liliane também enfatizou a influência que esta exerceu em seu crescimento como pessoa. Mas, diferentemente de Sérgio, ela afirma ter sido a escola, e não o ambiente familiar, que colaborou mais fortemente na formação de sua personalidade, ensinando como se comportar e a **distinguir o “certo” do “errado”**.

Acho que a educação, a escola... é... os, os ensinamentos assim de vida mesmo que eu aprendi na escola, a forma de me comportar, a personalidade que eu tenho de ser uma pessoa correta, honesta foram bases da escola, porque eu não tinha muito... é... uma base familiar assim de pai, mãe... me ensinarem o que é certo, o que é errado. Eu, eu tive isso na escola, que me influenciou muito. Acho que minha personalidade foi formada na escola, não no ambiente familiar, foi formada na escola, com certeza (Liliane).

Para Sara, por sua vez, concluir o Ensino Médio significou conquista realizada, mas admite que a escola não chegou a interferir decisivamente na elaboração de suas

aspirações. Até porque, a partir do momento em que o trabalho passou a ocupar um lugar de destaque, diminuindo o do estudo, a escola começou a ser vista mais como um peso do qual ela gostaria de se desvencilhar assim que possível. A maior contribuição que a escola poderia lhe fornecer, nesse cenário, seria um diploma atestando a conclusão do Ensino Médio, sem o qual ficaria mais difícil conseguir um bom emprego.

Em suas narrativas, Sara, João, Liliâne e Sérgio falaram sobre as escolas em que passaram parte considerável de suas vidas, e nas quais puderam construir diversos aprendizados. Verifica-se, entretanto, que a influência da escola nos projetos concebidos e/ou realizados por cada um deles, se ocorreu, não foi devido a iniciativas planejadas pelas instituições nas quais estudaram. O que nossos entrevistados relatam é que as conversas que tiveram oportunidade de ter sobre o assunto nesse contexto foram, em geral, encetadas por eles mesmos com os professores com quem tinham melhor relacionamento, ou em algum trabalho ali desenvolvido por estudantes universitários, principalmente, para orientação profissional. Em sua narrativa, João constrói, entretanto, uma crítica ao caráter pontual e superficial que esse tipo de trabalho pode assumir: **“Escola pública não oferece isso, né, trabalho com esse assunto. Se acontecer, vai lá um cara que a gente nem conhece, uma vez na vida e pergunta: ‘o que que você quer ser? ah, eu quero ser advogado’. E aí? Mais nada [riso]”** (João).

Depoimentos como este mostram que os jovens participantes da pesquisa não tiveram acesso, nas escolas onde estudaram, a ações deliberadamente planejadas para discutir ou refletir sobre essas questões. O contexto escolar vivido não se (pre)ocupou em realizar um trabalho educativo sobre os seus anseios, dúvidas e questionamentos nessa esfera. Isso não impediu, como os depoimentos permitem entrever, que os próprios alunos significassem certos aprendizados vivenciados na escola como experiências<sup>3</sup> carregadas de significado para seus projetos de vida. O ponto que merece ser problematizado, considerando a questão mais amplamente, é que a possibilidade de tal fenômeno ocorrer aumenta exponencialmente quando a escola – lugar onde, em nossa sociedade, os jovens passam boa parte de suas vidas – se propõe a criar condições para que isso de fato aconteça.

Nesse sentido, concordamos com Machado (2000, p.28) quando aponta a **fecundidade de uma “aproximação entre as ideias de projetos (pessoais e coletivos) e de cidadania”, evidenciando o importante papel que a escola poderia desempenhar nesse processo.** A seu ver, a consideração dos projetos pessoais dos alunos pela escola deveria ser tomada como um passo fundamental na construção das ações educativas, ainda mais em contextos empobrecidos nos quais a presença do narcotráfico e da violência cotidiana é uma realidade que defronta as crianças e jovens com modelos identificatórios a serem problematizados e desconstruídos. Quando tal consideração existe e é associada a outros esforços que instauram ou fortalecem o exercício da cidadania pelos alunos, como a valorização do respeito mútuo e de outras formas de solidariedade, ricas possibilidades formativas podem despontar no e a partir do contexto escolar.

Baseado nas reflexões elaboradas por Fonseca (1994), Machado (2000) conclui que cabe às instituições educativas repensarem suas concepções e práticas em relação à

questão, pois o trabalho com projetos pode contribuir para que o aluno re-signifique sua relação com a escola e o saber, vindo a atribuir a essa, sentidos mais positivos do que os encontrados.

A própria organização das atividades didáticas deve ser encarada a partir da perspectiva do trabalho com projetos. De fato, respostas a perguntas tão **frequentemente formuladas pelos alunos, em diferentes níveis, como 'Para que estudar Matemática? E Português? E História? E Química?'** não podem mais ter como referência o aumento do conhecimento ou da cultura, ou ainda, mais pragmaticamente, a aprovação nos exames. A justificativa dos conteúdos disciplinares a serem estudados deve fundar-se em elementos mais significativos para os estudantes, e nada é mais adequado para isso do que a referência aos projetos de vida de cada um deles, integrados simbioticamente em sua realização aos projetos pedagógicos das unidades escolares (MACHADO, 2000, p.29).

Por que isso não ocorreu nas escolas em que estudaram nossos entrevistados? Como se pode constatar, Sergio foi o único entrevistado que abordou esse ponto de forma mais explícita em sua narrativa. A seu ver, a situação vivida por muitos professores, que ensinam por obrigação e não por preferência, não favorece a formação de um vínculo de confiança e proximidade com os alunos, a partir do qual poderiam ser trabalhadas questões desse tipo.

Apesar de João, Sara e Liliane terem apontado alguns dos seus professores **como "exemplos de vida" inesquecíveis, porque os "colocavam pra frente" com seus incentivos e ensinamentos**, nenhum deles descreveu a figura do professor como uma referência com a qual contaram para conversar sobre seus projetos de vida. A professora a quem Liliane atribuiu este papel foi Teresa, responsável pela oficina de bijuterias no projeto social que frequentou concomitantemente à escola na adolescência. Sérgio afirmou que poucos professores que conheceu demonstraram abertura para tratar, em sala de aula, de assuntos que, apesar de serem do interesse dos alunos, escapavam ao conteúdo da sua disciplina. Mas também relata que muitas vezes eram os próprios alunos que se negavam a escutar o que os professores tinham a dizer, inclusive o que poderia ser de seu interesse, como testemunhou, principalmente no ano da formatura no Ensino Médio.

Tais observações relacionam-se ao que Pais (2001) observou em sua pesquisa **com jovens portugueses: "o absentismo de alguns professores – e não se trata apenas de um absentismo presencial mas, fundamentalmente, de um absentismo motivacional – é produtor do absentismo dos alunos"** (PAIS, 2001, p.124). Obviamente, não se pode desconsiderar que os professores enfrentam desafios de todo tipo ao produzirem seu trabalho, havendo múltiplas variáveis que interferem no modo como interagem com seus alunos; tampouco que as relações estabelecidas por cada jovem entrevistado com seus respectivos professores, com a escola e os estudos, guardam especificidades que precisariam ser levadas em conta em uma análise mais aprofundada sobre o assunto. Aqui nos concentramos na análise de uma, dentre as muitas, dimensões dessa realidade. Uma dimensão, vale lembrar, para a qual Bruner (1996) já havia chamado atenção em sua obra *Cultura da educação*, quando nos convida a examinar de que modo a escola (enquanto instituição e na figura de cada um dos atores que sustentam sua existência)

tem impactado a concepção que os jovens estudantes sustentam a respeito de si mesmos e de seus poderes:

Mais concretamente, se a ação e a estima são centrais na construção de um conceito do Si mesmo, então as práticas escolares habituais precisam ser examinadas focando a contribuição que elas podem dar a estes dois ingredientes fulcrais da personalidade [...]. Se, como fiz notar de início, a escola é uma entrada na cultura, e não propriamente uma preparação para tal, então devemos reavaliar constantemente o que a escola faz à concepção dos jovens estudantes sobre os seus próprios poderes (o seu sentido da ação) e sobre as oportunidades sentidas de se mostrarem capazes de enfrentar o mundo, tanto na escola como fora dela (a sua auto-estima) (BRUNER, 1996, p.64).

Outro ponto discutido por Bruner são as conseqüências que podem ocorrer na vida dos jovens estudantes quando a escola, em resposta a alguma teoria pedagógica, política pública ou forma de gestão, se exime de cumprir sua responsabilidade nesse campo:

Qualquer sistema de educação, qualquer teoria pedagógica, qualquer “macropolítica nacional” que diminua o papel da escola no fomento da auto-estima dos seus alunos falha quanto a uma das suas funções principais. [...]. A questão não é simplesmente se a escola equipa ou não as crianças com capacidades e auto-estima. Elas estão em competição com outros setores da sociedade que podem fazê-lo, mas com deploráveis conseqüências para a sociedade (BRUNER, 1996, p.64).

Perspectivas semelhantes têm sido discutidas por outros autores (DAYRELL, 1996; NASCIMENTO, 2006, 2013; GONÇALVES; COUTINHO, 2008; RIBEIRO, 2010), que entendem que a escola figura, ou pelo menos deveria, como um campo privilegiado para se trabalhar com jovens questões relacionadas a seus projetos e escolhas pessoais.

Ao explicitar a perspectiva de que as famílias estariam, no mundo contemporâneo, sobrecarregadas com a tarefa de educar os filhos para que eles possam lidar com os desafios vividos na transição para a vida adulta, Gonçalves e Coutinho (2008, p.597) destacam a **“necessidade de intervenções que ofereçam referências extra-familiares capazes de auxiliar os jovens na consecução de seus projetos futuros”**. Na mesma direção, Nascimento (2006, 2013) e Dayrell (1996) afirmam a necessidade de educadores, gestores, especialistas responsáveis pela formulação das políticas públicas, bem como a população em geral, debaterem essa questão, possibilitando repensar os papéis que a escola vem assumindo na formação dos indivíduos e o modo como os tem desempenhado.

Referindo-se especificamente a esse último ponto, Ribeiro (2010, p.128) aponta **como desejável a composição de uma “relação de colaboração entre o sistema educativo e a comunidade como um todo”**. Tomando como referência para análise o processo de construção de **“projetos de vida no trabalho” pelos jovens**, tal autor reconhece que a escola tem muito a fazer nesse âmbito. Sem ignorar que são variados

SILVA, I. M. M.; LEME, M. I. S.

os caminhos possíveis, a depender da realidade vivenciada por cada instituição, destaca o investimento em iniciativas que:

favoreceram o desenvolvimento vocacional e a instrumentação subjetiva e objetiva para a construção do projeto de vida no trabalho e, quando possível, através de um programa institucional integrado de Orientação Profissional, não uma intervenção pontual (RIBEIRO, 2010, p.127-128).

Em complemento ao que foi discutido, resta pontuar que, para além de qualquer intervenção que possa ser planejada e executada com esse foco específico, cabe, especialmente às escolas públicas que atendem os jovens oriundos das camadas populares, não negligenciarem o impacto das interações que são estabelecidas cotidianamente com esses estudantes sobre o processo que eles empreendem na construção de si mesmos. Como observa Bruner (1996, p.60), **os “registros” que esses sujeitos levam consigo desses “encontros” que ocorrem no interior da escola, não funcionam em suas vidas apenas como lembranças de um passado vivido, mas também como guias de sua postura em relação ao futuro: “regulando a aspiração, a confiança, o otimismo, bem com os seus opostos”** (BRUNER, 1996, p. 60).

#### FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Em relação à continuidade da escolarização, Sara e Liliane manifestaram a intenção de cursar o Ensino Superior, mas nenhuma delas considerou essa aspiração realizável em curto prazo, devido principalmente às restrições financeiras, à diminuição da motivação para estudar, bem como à falta de tempo para conciliar os estudos com outras atividades então consideradas mais importantes, como o trabalho e a criação dos filhos. Sara informou que seu desejo de ser advogada provavelmente teria que ser abandonado, pois a necessária inserção no mercado de trabalho e os cuidados com a filha que estava para nascer dificultavam que investisse na continuidade aos estudos. A trajetória de Liliane é semelhante à de Sara, mas ela ainda considerava viável a possibilidade de cursar Direito num futuro próximo. Não obstante os desafios que haviam impedido a concretização de suas aspirações educacionais até aquele momento, Liliane alimentava a esperança de alcançar o desejado nessa esfera. Além disso, vinha procurando se munir de informações sobre os processos seletivos, o curso pretendido e as instituições universitárias onde é oferecido etc.

Sérgio informou que apenas recentemente havia começado a pensar na possibilidade e importância de buscar uma formação universitária, em áreas que gostaria de cursar como Gestão de Recursos Humanos ou Música, mas sem convicção de dar esse passo em curto prazo. Em sua narrativa, ele explicitou o medo de ingressar na universidade privada conforme planejado e ter de abandonar os estudos antes de concluí-los por dificuldade em pagar as mensalidades, ou mesmo em conciliar os estudos com o trabalho.

João apontou os dois motivos principais que o impediam de continuar estudando: **“falta de vontade” e “falta de oportunidade”, o que englobaria tanto fatores**

como escassez de tempo, quanto eventos passados, relacionados ao acesso a um ensino de pior qualidade nas escolas frequentadas e ao pouco apoio recebido dos familiares, o que já havia sido apontado na primeira entrevista. Fica evidente a descrença do entrevistado no poder da escolarização em garantir um bom futuro profissional. Descrença essa **alimentada pela constatação de que aqueles que “comem os livros” não têm sido todos recompensados com uma vaga no mercado de trabalho.** Apesar de ter sido incentivado por algumas pessoas que trabalhavam na ONG que então frequentava (*“eles sempre querem colocar coisa na cabeça da gente que assegure o futuro da gente”*), João reconheceu que isso não era suficiente para combater sua **“falta de vontade de estudar”.** Até porque essa **“falta de vontade” estava enraizada em percepções e sentimentos que o entrevistado construiu ao longo de sua trajetória escolar e de vida, como evidenciado em seu depoimento: “Tem muito pobre que fica se iludindo com essa coisa de vestibular e depois quebra a cara”.**

O entrevistado criticou também a qualidade da educação oferecida nas escolas públicas, especialmente aquelas localizadas nos bairros mais empobrecidos e nas favelas, afirmando servirem, em geral, para ensinar os alunos a ler e escrever apenas. Afirmando serem raras as que conseguem preparar sua clientela para os exames vestibulares e ENEM, principalmente nas universidades públicas onde é mais difícil ingressar com esse tipo de formação, restando buscar vaga nas instituições privadas. Mas outro problema se coloca: como arcar com os custos?

Acho que poucas pessoas têm o poder de escolher, acho que se eu pudesse eu escolheria, mas tem muitas limitações, como por exemplo, uma pessoa que estudou a vida toda na escola pública: como vai competir com um aluno que estudou a vida inteira, por exemplo, no X ou no Y? A escola que a gente tem simplesmente serve pra você aprender a ler e a escrever, não dá nenhuma base pra você passar no vestibular (João).

O discurso de Liliene diferiu da narrativa de João. Ela não pretende parar de estudar, acreditando ser viável ascender social e economicamente por meio da obtenção de um diploma universitário.

A existência de discrepâncias como essas entre os entrevistados permite identificar a heterogeneidade de perspectivas dos que compartilham a mesma origem socioeconômica. Também indica, como aponta Charlot (2002), a necessidade de se considerar, por um lado, a relação que os jovens estabelecem com a escola, tendo em vista os fatores pessoais e contextuais que modelam suas vidas; por outro, o cenário social mais amplo onde estão inseridos. Isso porque a forma específica como se articulam escola e sociedade, em cada época e lugar, pode influenciar o sentido atribuído a essa instituição pelos atores sociais. No cenário contemporâneo, um dos personagens principais que dita o modo como se opera esta articulação é, sem dúvida, o **trabalho ou, como afirma Paro (1999, p.16), “a ideologia do mercado incrustada no dia-a-dia da sociedade e, em particular, no sistema de ensino”;** além de outros fatores já comentados, que tiram da escola o lugar de sentido e prazer.

João, ao mesmo tempo em que reproduz em sua narrativa o discurso de que o investimento nos estudos é um pré-requisito indispensável para “vencer na vida”/“ser alguém no futuro”, não deixa de questionar a viabilidade da promessa contida em tal discurso, devido principalmente ao que observa na realidade ao seu redor: o crescente desemprego que atinge inclusive aqueles que possuem alta escolaridade.

Já destacamos as diferentes opiniões que emergiram nos depoimentos de Sara, João, Sérgio e Lilliane quanto ao assunto *ensino superior*, mas também foi possível identificar semelhanças em suas narrativas. Em primeiro lugar, chama atenção o fato de os entrevistados não terem projetos de escolarização no ensino superior cuja primeira opção seja as universidades públicas. Observamos ainda que os entrevistados consideram as opções relacionadas ao ensino superior distantes da realidade vivida por suas famílias de origem. Assim, ao longo da infância e, em alguma medida também da adolescência, não puderam contar com muitas referências para se identificarem ou resolver suas dúvidas, salvo Lilliane com um tio que cursara Economia, pois Sérgio, João e Sara não tinham parentes próximos que estudaram além do ensino médio. Conforme já salientado, a escola também não lhes proporcionou maiores orientações nesse sentido. É também digno de nota a escassez ou até imprecisão de informações de que dispõem esses jovens sobre funcionamento do exame vestibular, das principais regras de programas governamentais de inclusão e iniciativas das universidades públicas, como apoio à permanência estudantil.

Analisando essa questão, Bardagi, Arteché e Neiva-Silva (2005, p.2) ponderam **que as crianças e adolescentes que vivem em situação de vulnerabilidade social, “em geral, não são educados sob a preocupação da escolha de um curso superior, nem encontram, em seu cotidiano, muitas oportunidades para organizar projetos profissionais tão estruturados quanto no caso dos adolescentes típicos”. Mais que isso: é comum serem confrontados, desde muito cedo, com situações - a exposição cotidiana a vários tipos de discriminação e exclusão, por exemplo - que não deixam de produzir efeitos nas próprias imagens que constroem de si mesmos. Quando João afirma que “desde que se entende por gente escuta: pobre não faz isso, pobre não faz aquilo” e que “isso foi entrando na sua cabeça”, ele nos fornece elementos para pensar essa questão.**

Em estudo no qual problematiza a forma como as famílias da classe trabalhadora lidam com a escolarização dos filhos, Ribeiro (2005) ilustra essa realidade com os depoimentos de jovens evadidos de um curso superior, os quais afirmam que uma das causas da evasão foi o fato de não terem contato, ao longo de suas vidas, com **uma “boa estrutura financeira, educacional e cultural que pudesse incluir a formação universitária como projeto de vida”. Para os sujeitos em questão, ainda que suas famílias tenham lhes proporcionado “um futuro um pouco melhor do que tiveram”, “não conseguiram sair da vida de sobrevivência” (RIBEIRO, 2005, p.64).**

Nossos achados ratificam também muitos dos resultados encontrados por Silva (2010). Assim como esse autor, verificamos que a busca por uma inserção profissional minimamente satisfatória e a vivência de experiências como a da gravidez não planejada direcionam a construção de projetos de vida para determinados rumos que relegam a segundo plano a questão da escolarização. Outro fator comum às duas pesquisas é que, semelhante aos jovens entrevistados por Silva (2010), Sara, João, Lilliane e Sérgio não receberam muitos incentivos ou recursos, ao longo de suas biografias, para que viessem

a se tornar autores de projetos, sobretudo profissionais, realmente condizentes com seus anseios mais profundos. Alguns inclusive manifestaram dificuldade em interpretar estes anseios. O fato de escutarem, como revelou uma de nossas entrevistadas, certos professores dizendo *“você não vão ser nada, você não vão ser ninguém, não vão chegar a lugar nenhum”* demonstra que esses jovens não somente deixaram de ter suas potencialidades estimuladas, como foram motivados, a partir de algumas experiências vividas na escola, a duvidarem de sua capacidade de se tornar o aspirado.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável que avanços significativos no processo de democratização do ensino foram conquistados ao longo das últimas décadas no Brasil, especialmente no que tange à ampliação do acesso à escola aos grupos historicamente excluídos da mesma, em geral os segmentos mais pauperizados da população. Ao mesmo tempo, não podemos ignorar que muitas das relações e processos que ocorrem no interior da instituição escolar ainda são excludentes para esses alunos, dificultando suas chances de nela permanecerem ou de encontrarem sentido no que ali fazem (BOTO, 2005; SANTOS; NOGUEIRA, 1999).

As propostas delineadas na atualidade, com o objetivo de reconstruir o sistema escolar em algumas de suas dimensões, deveriam considerar com mais cuidado essa realidade, levando em conta o que os sujeitos diretamente envolvidos com/nos processos educativos têm a expressar sobre ela.

Convém, nesse sentido, problematizarmos a qualidade da educação que vem sendo oferecida às novas gerações e as concepções que, estando na base desse processo, nos levam a entender de modo restritivo a função da escola (CAVALIERE, 2002; COELHO, 2012). Além disso, é preciso criar condições para que esse movimento de analisar com olhos críticos o que precisa ser mudado em tal campo se faça acompanhar da construção de ações cujo impacto não seja apenas aparente, dado o seu caráter emergencial ou pontual, como é comum suceder em grande número de escolas brasileiras, como avalia Algebaile (2009) ao analisar as relações entre escola pública e pobreza no Brasil.

Os resultados da pesquisa que realizamos com jovens das camadas populares estudantes de escolas públicas nos levam a concluir que estudos mais aprofundados acerca de seus modos de vida em situação de pobreza, seus projetos e sua relação com a educação escolar podem não apenas fazer avançar a produção de conhecimentos nesta área de pesquisa, mas também contribuir para o planejamento de práticas profissionais e políticas públicas mais condizentes com as necessidades e interesses dessa parcela da população. Envolver diferentes atores sociais e instituições (educadores nas escolas e projetos sociais, orientadores profissionais, famílias, grupos políticos etc.) nesse debate tem se mostrado imprescindível.

SILVA, I. M. M.; LEME, M. I. S.

Artigo recebido em: 31/10/2018  
Aprovado para publicação em: 07/12/2018

---

EDUCATION AND LIFE PROJECTS: NARRATIVES OF YOUNG PEOPLE OF THE LOWER CLASSES ABOUT THEIR EXPERIENCES

**ABSTRACT:** This article analyzes the reflections produced in an interview situation by young students of public schools, residents in a slum in Belo Horizonte, about the school's role in their future projects. It also discusses the meanings attributed by these subjects to their educational experiences and how it is related to the impoverished school and social contexts in which they are inserted. Results show that, for most of them, the valorization of school education and of its projects proved it was possible, when they found in school a source of support and encouragement, personified mainly in the figure of certain teachers, but also in actions promoted by the school community to strengthen schools in question as spaces of resistance, inclusive citizenship and facing the inequalities.

**KEYWORDS:** Youth. Working classes. Life Projects. Poverty. Public school.

---

EDUCACIÓN Y PROYECTOS DE VIDA: NARRATIVAS DE LOS JÓVENES DE LAS CLASES POPULARES SOBRE SUS EXPERIENCIAS

**RESUMEN:** Este artículo analiza reflexiones producidas en situación de entrevista por jóvenes estudiantes de escuelas públicas, habitantes de una favela de Belo Horizonte, sobre el papel de la escuela en sus proyectos de futuro. Discute también los sentidos asignados por esos sujetos a sus experiencias educativas y cómo éstas se relacionan con los contextos escolares y sociales empobrecidos en los que se insertan. Los resultados apuntan que, para la mayoría de ellos, la valoración de la educación escolar y de los proyectos relacionados con ella se mostró posible cuando encontraron en la escuela una fuente de apoyo y estímulo, personificada especialmente en la figura de determinados profesores, pero también en acciones promovidas por la comunidad escolar para fortalecer las escuelas en cuestión como espacios de resistencia, ciudadanía inclusiva y enfrentamiento de las desigualdades.

**PALABRAS CLAVE:** Jóvenes. Clases populares. Proyectos de vida. Pobreza. La escuela pública.

---

NOTAS

- 1) Trabalho de pesquisa financiado pela CAPES.
- 2) Levantamento realizado pelo movimento Todos Pela Educação a partir de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE, 2013) indica que, entre os 25% mais pobres da população, a taxa dos que concluíram o Ensino Médio até os 19 anos foi de 32,4% em 2013. Disponível em: <[http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/de\\_olho\\_nas\\_metas\\_2013\\_141.pdf](http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/de_olho_nas_metas_2013_141.pdf)>.

3) A experiência é aqui definida como “aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma” (BONDÍA, 2002, p.25).

4) X e Y substituem, aqui, os nomes de dois conceituados colégios particulares de Belo Horizonte/MG.

#### REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, E. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

BARDAGI, M.; ARTECHE, A.; NEIVA-SILVA, L. Projetos sociais com adolescentes em situação de risco: discutindo o trabalho e a orientação profissional como estratégias de intervenção. In: HUTZ, Claudio Simon (Org.). *Violência e risco na infância e na adolescência*. Pesquisa e intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 101-146, 2005.

BOTO, Carlota. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. *Educação & Sociedade* (Impresso), Campinas, v. vol.26, n. 92, p. 777-798, 2005.

BRUNER, J.. *Cultura da educação*. Lisboa: Edições 70, 1996.

CARRETEIRO, T. C. Sofrimentos Sociais em Debate. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 14, n. 3, 2003.

CAVALIERE, A. M. Quantidade e racionalidade do tempo de escola: debates no Brasil e no mundo. *Teias (Rio de Janeiro)*, Rio de Janeiro, v. 6, p. 116-126, 2002.

CHARLOT, B. (Org.) *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre, Artmed Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Revista Sociologias*. Porto Alegre, n.8, ano 4, jul./dez. 2002, p.432-443.

COELHO, L. M. C. Alunos no ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e Educação Integral. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 45, set. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602012000300006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602012000300006&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em 22 fev. 2014.

DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. In:\_\_\_\_\_. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996, p. 136-161.

FONSECA, A. M. *Personalidade, projetos vocacionais e formação pessoal e social*. Porto: Porto Editora, 1994.

GALVAO, I.; SCHALLER, J.J. A questão da diversidade na experiência escolar de jovens na Guiana Francesa. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 33, n. 1, Abril 2007. Disponível em:

SILVA, I. M. M.; LEME, M. I. S.

[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022007000100007&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022007000100007&script=sci_abstract&tlng=pt)  
Acesso em 15 Jul. 2011.

**GAULEJAC, V. de. O sujeito face à sua história: a démarche “romance familiar e trajetória social.** In: TAKEUTI, N. M.; NIEWIADOMSKI, C. (org.). *Reinvenções do sujeito social: teorias e práticas biográficas.* Porto Alegre: Sulina, 2009.

GONÇALVES, H. S.; COUTINHO, L. G. Juventude e família: expectativas, ideais e suas repercussões sociais. *Estudos e Pesquisas em Psicologia* (UERJ), v. 8, p. 597-611, 2008.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. dos. Juventude, Projetos de vida e Ensino Médio. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, Dez. 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, v.38, n.1, 13-38, 2012.

MACHADO, N. J. *Educação: projetos e valores.* São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

NASCIMENTO, I. P. Projeto de vida de adolescentes do ensino médio: um estudo psicossocial sobre suas representações. *Imaginário*, São Paulo, v. 12, n. 12, 2006.

\_\_\_\_\_. Educação e Projeto de vida de adolescentes do ensino médio. *Eccos Revista Científica* (Impresso), v. 31, p. 83-100, 2013.

PAIS, J. M. *Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro.* Porto: Âmbar, 2001.

PARO, V. H. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, C. J. F.; SILVA JR., J. dos R.; OLIVEIRA, M. R.N. S. (Org.). *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola.* São Paulo: Xamã, 1999, p. 101-120.

REIS, R. Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. *Educação e Pesquisa*, v.38, n.3, p. 637-652, 2012.

RIBEIRO, M. A. O Projeto Profissional Familiar como Determinante da Evasão Universitária - Um Estudo Preliminar. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 6, p. 55-70, 2005.

\_\_\_\_\_. A influência psicossocial da família e da escola no projeto de vida no trabalho dos jovens. *Pesquisas e práticas psicossociais* 5(1), São João Del-Rei, jan./jul.2010.

SANTOS, L. L.; NOGUEIRA, M. A. Dicionário crítico da educação: exclusão/inclusão escolar. *Presença Pedagógica*, v.5, n.30, p.90-92, nov./dez. 1999.

SAWAIA, B. *Exclusão ou inclusão perversa? As artimanhas da exclusão – análise psicossocial e ética da desigualdade social.* Petrópolis: Vozes, 1999.

SILVA, F. F. *Construção de projetos profissionais e redução da vulnerabilidade social: subsídios para políticas públicas de orientação profissional no ensino médio*. 2010. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SPOSITO, M. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P. P. M. (org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2005.

SPOSITO, M.; GALVÃO, I. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n.2, p. 345-380, 2004.

---

IVONE MARIA MENDES SILVA: Possui graduação em Psicologia pela UFMG. Realizou estudos de Mestrado em Educação pelo CEFET-MG e Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP. Professora adjunta da UFFS/Campus Erechim, com atuação no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, além dos cursos de licenciatura em Pedagogia, Filosofia, Ciências Sociais e Geografia.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0058-091X>

E-mail: [ivonemds@gmail.com](mailto:ivonemds@gmail.com).

---

MARIA ISABEL SILVA LEME: Professora titular do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1976). Obteve o título de mestrado (1984) e doutorado (1990) no programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, e livre docente (2006) em Psicologia pela mesma universidade.

E-mail: [belleme@usp.br](mailto:belleme@usp.br)

---

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).