

# O Não Reconhecimento dos Sujeitos no Espaço Escolar: Saberes Invisibilizados

*The Non-recognition Of Subjects In The School Space: Knowledge Invisibilized*

*El No Reconocimiento De Asignaturas En El Espacio Escolar: Conocimiento Invisibilizado*

---

REINALDO BATISTA DOS SANTOS<sup>1</sup>, JANINE OLIVEIRA CARDEAL<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidade Federal de Alagoas

<sup>2</sup> Universidade Federal de Alagoas

**RESUMO:** Este artigo tem por objetivo compreender e dar visibilidade aos saberes e trajetórias escolares expostas pelos trabalhadores de limpeza que realizam atividades laborais numa universidade pública federal. Selecionamos para este trabalho apenas a memória narrativa escolar de seis trabalhadores. Tal pesquisa aponta para a trama da memória narrativa das trajetórias como “experiências narráveis” (BENJAMIN, 1987). Assim, são nas dobras destas narrativas – memórias nas quais se confundem passado-presente-futuro – que se rompe a pretensão de uma linearidade cronológica, para dar vez e visibilidade àqueles que se (re)inventam em suas histórias, em busca de uma justiça social e, sobretudo, de uma “justiça cognitiva” (SANTOS, 2004).

**INVISIBILIDADE. CURRÍCULO ESCOLAR. SABERES.**

**ABSTRACT:** This article aims to understand and give visibility to the knowledge and school trajectories exposed by cleaning workers who perform work activities at a federal public university. For this work, we selected only the school narrative memory of six workers. Such research points to the plot of the narrative memory of the trajectories as “narrable experiences” (BENJAMIN, 1987). Thus, it is in the folds of these narratives - memories in which past-present-future is confused - that the pretension of a chronological linearity is broken, to give time and visibility to those who (re) invent themselves in their stories, in search of justice and, above all, of a “cognitive justice” (SANTOS, 2004).

**INVISIBILITY. SCHOOL CURRICULUM. KNOW.**

**RESUMO:** Este artículo tiene como objetivo comprender y dar visibilidad a los conocimientos y trayectorias escolares expuestos por los trabajadores de la limpieza que realizan actividades laborales en una universidad pública federal. Para este trabajo, seleccionamos solo la memoria narrativa escolar de seis trabajadores. Tal investigación apunta a la trama de la memoria narrativa de las trayectorias como “experiencias narrables” (BENJAMIN, 1987). Así, es en los pliegues de estas narrativas -recuerdos en los que se confunde pasado-presente-futuro- donde se rompe la pretensión de una linealidad cronológica, para dar tiempo y visibilidad a quienes (re) inventan en sus historias, en búsqueda de la justicia y, sobre todo, de una “justicia cognitiva” (SANTOS, 2004).

**INVISIBILIDAD. CURRÍCULUM ESCOLAR. SABER.**

## Introdução

Este trabalho surgiu a partir de reflexões acentuadas no âmbito do cotidiano acadêmico. De início tivemos como norte uma pesquisa de mestrado realizada por um dos autores deste trabalho. Tal pesquisa traz diálogos sobre passagens das trajetórias escolares de sujeitos que, de alguma forma, foram excluídos do espaço escolar. Foi justamente pensando sobre/com esses sujeitos que este trabalho foi sendo constituído. Uma abertura também para (re)pensarmos o currículo escolar.

Nesse sentido, para aprofundarmos a discussão realizou-se estudos teóricos e pesquisas acerca das temáticas currículo escolar e invisibilidade, que inclusive, nos permitiram pensar e utilizar como fonte de dados uma pesquisa do mestrado efetivada por um dos autores deste artigo, assim, questionamos: como os sujeitos<sup>1</sup> “marginalizados” se sentem no ambiente escolar? Quais alternativas de inclusão a escola tem pensado ou pode pensar? São muitas as perguntas que se desdobram e que recaem em nossas reflexões.

O interesse em estudar sobre essas temáticas se deu pelo fato de a discussão poder dar visibilidade ao tema bastante preocupante em nossa sociedade. Posto que, é necessário estar atento aos interesses e função da escola, uma vez que isso recai sobre os comportamentos, atitudes, habilidades, aprendizagem das crianças, jovens, adultos e idosos no ambiente escolar.

Assim, a decisão de trazer à tona uma questão bastante preocupante tem a ver também com a necessidade de poder trazer estudos teóricos, tais como de Boaventura de Souza Santos (2010) que discute acerca da invisibilidade, na qual a sociedade moderna ocidental estabelece, e de Tomaz Thadeu da Silva que nos ajuda a compreender as diferentes concepções de currículo no espaço escolar.

Levando em consideração este contexto, o artigo está estruturado da seguinte forma: Inicialmente discorreremos sobre a categoria invisibilidade. Logo após, sobre o currículo escolar. Trazemos também à tona os sujeitos da pesquisa que são os trabalhadores de limpeza de uma universidade pública. Além disso, tentamos resgatar os saberes dos sujeitos invisibilizados, relatando sobre a suas experiências escolares.

## 1 O que compreendemos por (in)visibilidade: de onde partimos?

O termo invisibilidade tem sido discutido por diferentes pesquisadores nos últimos anos, mas poucos discutem o verdadeiro sentido que habita a discussão desta temática. De início, é preciso dizer que não podemos confundir invisibilidade com o termo invisível. Em nossas discussões trazemos como expressões distintas que possuem sentidos diferentes no que se refere ao trato sobre/com o sujeito marginalizado. Assim, invisibilidade é uma expressão “cara” para a pesquisa e mais ampla do que o termo invisível.

---

<sup>1</sup> É importante registrar que a fala dos entrevistados foi transcrita literalmente, fato este que justifica a grafia não formal na apresentação dos relatos.

Neste contexto, invisível é de fato aquilo que não conseguimos enxergar a “olho nu”. Exemplo: uma bactéria, um vírus etc. Já a invisibilidade compreendemos como algo que enxergamos a “olho nu”, mas, por alguma razão, seja lá por qual motivo (cultural, econômico, social etc.), invisibilizamos. Então, percebemos o quanto os termos são distintos e fazem sentidos diferentes ao pensar no nosso dia a dia na sociedade, em especial, no cotidiano escolar, visto que a discussão aqui gira em torno deste espaço.

Nesse sentido, trazemos a perspectiva invisibilidade a partir do pensamento de Santos. Ao dizer que a sociedade moderna ocidental é abissal. Cria-se uma linha imaginária que estabelece divisões radicais que determina quais sujeitos terão visibilidade e quais serão excluídos. Esses últimos estão do “outro lado da linha”, já que possuem marcas excludentes em toda a sua jornada existencial. Trazemos aqui os relatos dos trabalhadores de limpeza e conservação, na posição de subalternizados, são considerados, muitas vezes, como sujeitos destituídos de saberes. Daí que Santos (2010) vai dizer que o pensamento moderno ocidental é excludente.

Como dito anteriormente, cria-se uma linha (imaginária) através da qual se estabelece uma divisão radical de conhecimentos. Ou seja, o conhecimento válido ocupa apenas um lado da linha, ficando do outro lado apenas opiniões subjetivas, sem nenhum significado. Linha abissal invisível que expõe a separação que coloca aquele que sabe de um lado; e aquele que não sabe, de outro. Uma separação da qual a sociedade moderna tem se valido para produzir um apagamento da cultura daqueles que, socialmente, são considerados subalternizados, por sua condição econômica e social, uma vez que grande parte desses sujeitos não concluiu o ensino médio. De fato, esses sujeitos parecem que estão sempre “do outro lado da linha”, pois eles desaparecem enquanto realidade.

## **2 O currículo escolar: marcas de (in)visibilização dos trabalhadores de limpeza**

Pensar a respeito das marcas de (in)visibilização no cotidiano escolar nos sugere um esforço para “olhar” a escola além do concreto da sua estrutura física. Assim, permiti-nos refletir, sobretudo, a respeito da concretude das ações intencionais que se desdobram nesse espaço singular de formação dos sujeitos. É importante sinalizar que ao apresentar o estudo a respeito da intencionalidade do fazer pedagógico não desconsideramos que a composição do ambiente carrega elementos culturais que permitem a reflexão a respeito da identidade social desta instituição formativa.

É preciso dizer que a escola tem um papel fundamental no que tange a sua função educadora. Diante da presente configuração social na qual observamos a invisibilização e o silenciamento dos sujeitos é urgente, pois é preciso refletir a respeito da organicidade na atuação dessas instituições, no sentido de repensar o papel da escola

“não para adaptá-las às necessidades do mercado, mas para dotar estudantes e professores de capacidade de ação na criação de suas próprias respostas frente aos processos de reestruturação nas sociedades pós-industriais” (HERNANDEZ, 2009, p. 206).

Pensar a respeito das marcas de invisibilização no cotidiano escolar nos sugere um esforço para “olhar” a escola além do concreto da sua estrutura física e refletir, sobretudo, a respeito da concretude das ações intencionais que se desdobram nesse espaço singular de formação dos sujeitos. É importante sinalizar que ao apresentar o estudo a respeito da intencionalidade do fazer pedagógico não desconsideramos que a composição do ambiente carrega elementos culturais que permitem a reflexão a respeito da identidade social desta instituição formativa.

Neste contexto, cabe a nós, enquanto educadores, realizar o exercício de problematizar a realidade a fim de construir novas possibilidades interventivas. Nesse sentido, Silva (2010) indica que é necessário reconstruir, revisitar nossa formação identitária como profissionais professores, implicados em reposicionamentos críticos sobre o mundo simbólico que nos rodeia.

Acreditar que para além do paradigma atual, há sempre um novo jeito de caminhar. E somos nós educadores que construímos novos caminhos, novas possibilidades de fazer e criar o novo. Por isso,

trazemos à tona as histórias e saberes dos trabalhadores de limpeza, na tentativa de tirá-los da opacidade e dar visibilidade a sua existência.

Diante dessa perspectiva de reflexão em torno das possibilidades que se apresentam em nossa prática, é salutar, ainda, questionar o currículo escolar que nos é imposto, repensá-lo e ressignificá-lo em meio ao exercício docente. Mostrar para educandos que para além de sua realidade, existem outras perspectivas. E são essas outras realidades que eles precisam conquistar. Apresentamos aqui a necessidade de desenvolvermos uma prática que possibilite que os sujeitos contemplem novos horizontes além do limiar estabelecido no currículo escolar.

Compreender o horizonte apresentado nos currículos sugere uma reflexão a respeito desse elemento singular que integra o cotidiano escolar. Por isso, é interessante discorrer a respeito das teorias que sustentam as concepções forjadas sobre o currículo no decorrer histórico. Entendemos, ainda, que são essas teorias que atravessam o ambiente escolar e que se relacionam com as marcas de invisibilização dos sujeitos.

De acordo com os estudos desenvolvidos no decorrer histórico, em meio a essa “fervura” de debates sobre o currículo, três teorias curriculares são clássicas, uma vez que são essas que abarcam uma compreensão mais acentuada sobre o entendimento de currículo, a saber: Teorias Tradicionais, Teorias Críticas e Teorias Pós-críticas. É salutar esclarecer que tais teorias foram classificadas pelo autor Tomaz Tadeu da Silva<sup>2</sup>.

As teorias do currículo “nascem” com o modelo proposto por Bobbitt em 1918, ao lançar o livro que foi considerado um marco no entendimento de currículo enquanto um campo específico de estudos. Na obra lançada, a concepção estava voltada claramente aos interesses da economia. Na perspectiva de Bobbitt, a questão do currículo se transforma em uma questão de organização. O currículo é abordado simplesmente como uma mecânica utilizada para estabelecer a ordem de funcionamento (SILVA, 2010).

A fim de compreender a concepção abordada por Bobbitt sobre o currículo é necessário o movimento de observação do período histórico no qual seus estudos estão circunscritos. Nesse sentido, o olhar a respeito do campo é desenvolvido em um momento marcado pela disputa de diversas forças econômicas, políticas e culturais que buscavam o remodelamento dos objetivos educacionais em consonância com as suas visões específicas. Assim, emerge a urgência para responder questões decisivas sobre as nuances da escolarização em massa.

As teorias tradicionais começaram a se desenvolver nos anos posteriores ao ano de publicação do livro *The Curriculum*, de Bobbitt. Este livro estabeleceu o currículo como um campo de estudos. Entretanto, tal campo só ganhou notoriedade com a publicação do livro: *Princípios básicos de currículo e ensino*, escrito por Ralph Tyler em 1974 (SILVA, 2011). Na referida obra o olhar sobre o currículo voltou-se decididamente para a ideia de organização e desenvolvimento.

As teorias tradicionais no currículo se firmaram com o modelo sugerido por Tyler (1949), que tinha uma visão similar quando se tratava do currículo. Tanto Bobbitt quanto Tyler interpretavam o currículo escolar em uma concepção tecnicista e burocrática, silenciando as outras dimensões que permeiam o espaço escolar. Essa teoria nos permitiu refletir sobre a fala de uma das trabalhadoras:

“numa avaliação a professora fez um ditado e eu escrevi errado a palavra com j, mas era com g” (ISABEL, 2015).

Fica evidente, então, que a professora dessa trabalhadora tem marcas em suas práticas das teorias tradicionais, uma vez que ela não leva em consideração outras dimensões que constituem os sujeitos.

Nesse sentido, na perspectiva de Bobbitt e Tyler, a organização do currículo era extremamente técnica, frisava a definição de objetivos, a transmissão de conteúdo (como podemos observar o exemplo anterior) definidos e priorizava a memorização passiva desses conteúdos por parte do aluno. Assim, disse outra trabalhadora:

“A professora passava muito a tabuada pra gente ler e perguntava no outro dia” (Carlota, 2015).

---

<sup>2</sup>Autor do livro “documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo”.

Essa caracterização na organização curricular sinalizava que aprendizagem ocorreria de forma mecânica, visto que os alunos eram considerados sujeitos passivos no processo de ensino-aprendizagem.

Em meados das décadas de 60 para 70 emerge no cenário educacional a discussão a respeito das teorias críticas do currículo. Podemos interpretar tais teorias a partir das considerações tecidas por Silva, quando este ressalta que

as teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais. Como vimos, os modelos tradicionais, como o de Tyler por exemplo, não estavam absolutamente preocupados em fazer qualquer tipo de questionamento mais radical relativamente aos arranjos educacionais existentes, às formas dominantes de conhecimento ou, de modo mais geral, à forma social dominante. Ao tomar o status quo como referência desejável, as teorias tradicionais se concentravam, pois, nas formas de organização e elaboração do currículo. Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de como fazer o currículo. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam a colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam dos status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram todas de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical (SILVA, 2010, p. 29).

As teorias críticas do currículo preocupam-se com questões que superam o tecnicismo e a organização burocrática. A reflexão a respeito dos contextos histórico, social, cultural, econômico e político tornam-se uma prioridade nesta perspectiva crítica. Diversos livros, ensaios, teorias surgiram com intuito de questionar as teorias tradicionais, a saber: 1970 – Paulo Freire. *A Pedagogia do Oprimido*; 1970 - Louis Althusser. *A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado*; 1970 – Pierre Bourdieu e Jean - Claude Passeron. *A reprodução*; 1976 – Michael Apple. *Ideologia e Currículo*, dentre outros. Nesse sentido, esses teóricos e pesquisadores questionavam o status quo do currículo, direcionando seus olhares críticos sobre as iniquidades sociais e as injustiças que excluem por meio dos atos de currículo.

Em meados da década de 1990, surgiram novas miragens teóricas na arena de discussão do currículo. Tomaz Tadeu da Silva denominou como teorias pós-críticas, as concepções sobre currículo que se estabeleceram a partir do pensamento pós-moderno. Como pano de fundo dessa discussão, o multiculturalismo conquista certo destaque nos debates, posto que abarca um movimento que debate temas relacionados à diferença entre os sujeitos.

A partir das discussões sobre as diferenças dos indivíduos, iniciou-se o debate a respeito da escola enquanto um espaço que necessita reconhecer e pensar as questões que envolvem as singularidades dos sujeitos. Nesse sentido, especificou-se nas discussões sobre currículo que os educandos possuem suas subjetividades, as quais devem ser respeitadas. Assim, debates sobre o multiculturalismo consideram que trata-se de

um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os “problemas” que a presença dos grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante. (SILVA, 2010, p. 85).

Observamos que as teorias pós-críticas sinalizaram, desta forma, para questões como identidade, discurso, alteridade, diferenças, subjetividade, significação, saber/ poder, representação cultural, gênero, raça, etnia e sexualidade. Nesse sentido, representam um movimento que busca resistir às forças de silenciamento e negação das diversas identidades, denunciando, assim, a invisibilização dos sujeitos.

Pontuamos que é necessário continuar pensando sobre essas teorias no âmbito escolar. Posto que, de fato, essas teorias discutidas anteriormente perpassam o universo escolar e permeiam as ações intencionais que se desdobram nesse espaço. É preciso lançar mão do “olhar”, da “escuta” e até mesmo

da “fala” que possibilite aproximar-se de sujeitos que em algum momento de sua trajetória formal de ensino foram invisibilizados, silenciados e afastados do contexto escolar.

A escola, enquanto instituição social, necessita valorizar os saberes dos sujeitos que a integram. Essa valorização não pode limitar-se aos discursos e documentos pedagógicos, necessitam se consolidar na prática desenvolvida no cotidiano escolar. Há uma urgência de aceitar a diferença, valorizá-la e, sobretudo, ter o compromisso de assumir uma postura ética e política perante a diferença, sob pena de não apreendermos em sua totalidade o papel da instituição escola em nossa sociedade.

### 3 Conhecendo os sujeitos da pesquisa: trabalhadores de limpeza

Vale dizer que do total selecionado para esse trabalho, 3 são do gênero feminino e 3 do gênero masculino. Suas idades variam entre 32 anos, a mínima; e 62 anos, a máxima. A maioria tem origem na zona rural. Chamamos atenção para isso, uma vez que gênero humano e faixa etária são dois aspectos que também demandam muitos desdobramentos de análise, especialmente quando se trata de colocar em destaque os trabalhadores subalternos com baixa escolaridade. Todos eles cumprem na universidade a mesma carga horária de trabalho. Ou seja, trabalham diariamente de 7 às 17h, com 2 horas de descanso.

Manoel<sup>3</sup> tem 56 anos, nasceu no Município de Quebrangulo, interior de Alagoas e, atualmente, mora no bairro Vilage, próximo à Universidade – seu local de trabalho, na cidade de Maceió. Trabalha há mais de 14 anos nesta instituição. O setor no qual Manoel exerce suas atividades de limpeza e conservação é no Centro de Educação (CEDU).

Messias tem 54 anos nasceu no município de Rio Largo, no estado de Alagoas, e atualmente mora num bairro chamado Santos Dumont, que fica próximo à Universidade – na cidade de Maceió. Messias trabalha há mais de 20 anos nesta instituição. Frequentou pouco a escola, somente alguns meses. Messias é o funcionário escalado para fazer a limpeza e conservação do prédio da Reitoria – setor administrativo da universidade. Antes de trabalhar de limpeza nesse local, Messias nos diz que trabalhou como auxiliar de limpeza no centro cirúrgico desta mesma instituição.

Felipe tem 38 anos, nasceu no interior de Alagoas e atualmente mora em Maceió, num bairro próximo à Universidade. Felipe chegou a frequentar a escola, inclusive cursou Educação de Jovens e Adultos, mas desistiu. Seu local de trabalho é na Residência Universitária.

Carlota concluiu o ensino médio, apesar de interromper os estudos na infância devido à distância da sua casa até à escola, pois morava num sítio afastado – em São José da Laje, interior de Alagoas. Sua idade é 55 anos de idade; atualmente mora próximo à Universidade; e tem o desejo de continuar os estudos.

Isabel é alagoana, tem 31 anos, e mora próximo à Universidade – num bairro chamado Santos Dumont, localizado na cidade de Maceió. Assim, como Carlota, ela também concluiu o ensino médio. E antes de exercer a função de trabalhadora de limpeza e conservação, trabalhou como doméstica. Nesta Universidade pública Isabel trabalha há mais de 1 ano.

Raquel tem 42 anos, assim como suas companheiras de trabalho mora próximo à Universidade, no bairro Santos Dumont. Nasceu na capital de Alagoas, Maceió. Porém, quando criança foi morar no interior de Alagoas. Concluiu o ensino médio. Realizou alguns cursos profissionalizantes, tais como o curso de Cabeleireira e Informática. Há 3 anos tenta o vestibular. Trabalha nesta instituição pública há mais de 6 anos. Antes de exercer atividades de limpeza e conservação na Universidade, ela também trabalhou em usinas, foi telefonista e vendedora de cosméticos.

---

<sup>3</sup> Os nomes aqui expostos são fictícios. Por questões éticas, preferimos preservar a identidade destes trabalhadores – sujeitos da pesquisa.

#### 4 Saberes dos sujeitos invisibilizados: o que relatam sobre a experiência escolar?

Esses trabalhadores são, em sua grande maioria, homens e mulheres com histórias de vida marcadas pela interrupção e exclusão escolar, dada à sua condição econômica e social. Na verdade, mais do que se retirar da escola, eles foram (e continuam sendo) “eliminados” do processo de escolarização – negados que são em seus saberes. Percebemos o quanto o trabalho intenso na infância e adolescência tornou mais tortuoso o percurso escolar desses sujeitos-trabalhadores, sobretudo por não terem escolas nas proximidades onde moravam.

Assim, a maioria desses trabalhadores, cuja faixa etária é mais avançada, teve que interromper seus estudos por inúmeros motivos. Por isso que,

Fundada na ciência moderna, na absolutização do saber formal como única forma de saber e na crença de que cabe à escolarização ‘elevar’ o educando da ‘cultura popular’ à alta cultura, modelo de escola dominante promove inferiorização discriminatória dos diferentes, universalizando particularismos tanto na estruturação do próprio sistema, evidenciando seu comprometimento com o projeto capitalista de progresso através do desenvolvimento ilimitado possível através da melhoria de produtividade pela ampliação de acumulação (OLIVEIRA, 2008, p 83).

Isso se configura como uma forma de exclusão desses sujeitos do saber cultural escolar. Como advertem Bourdieu e Passeron (2008), a sociedade ocidental capitalista é uma sociedade hierarquizada, constituída segundo uma divisão de poderes extremamente desigual. Dessa forma, o sistema capitalista é um dos maiores causadores dessa desigualdade socioeconômica, tornando os trabalhadores em objetos de seu próprio trabalho.

Em relação à história de escolarização dos sujeitos que não concluíram o Ensino Médio, alguns confirmaram em suas narrativas que quase não tiveram acesso à escola. Apenas 2 trabalhadores frequentaram a escola, mas, ainda assim, por poucos meses. Desse modo, um deles relatou:

[...] eu vivi e morei na fazenda com a minha família e lá não tinha escola. Andávamos até nu...correndo nos matos. Nem roupas tinha. Quando eu vi mora aqui já era home, e fui logo trabalhar (MANOEL, 2015).

Como boa parte deles veio da zona rural, a ausência e a distância das escolas foi uma realidade frequente. Ou seja, este cenário colaborou para que os sujeitos continuassem à margem do processo de escolarização. Fica constatado, através de suas narrativas, que não somente esse fato, mas também as precárias condições de vida, motivo esse que os levaram a lutar pela sobrevivência em detrimento dos estudos. É possível constatar tal realidade nesta narrativa de Messias.

Eu estudei, mas estudei pouco... Estudei negocio de 2 mês, 3 mês...foi pouco. Aí sem pai e sem pai me mandei a...me mandei a tbalhar...Era novo... Meu pai morreu novo. Meu pai morreu eu fiquei com 14 anos, minha mãe morreu eu fiquei com 4 anos. Aí minha madlasta tomou conta de mim...aí depois minha madlasta arrumou um serviço...aí depois as amigas da minha mãe...da minha madlasta morreu tudinho...minha mãe já tinha saído...no dia que ela tinha saído morreu tudinho...aí eu fui e digo (disse) “mãe(madrasta) fica aí que eu vou embora”... ela disse “vai pra onde?” “Vou embora..” . Aí me mandei...até hoje...com 14 anos! (MESSIAS, 2015).

Tendo o estudo interrompido ainda jovem, muitas vezes retornam em idade mais avançada para as salas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). É o caso de Felipe que relatou que interrompeu os estudos na adolescência e frequentou depois as salas de Educação de Jovens e Adultos: “Estudei Educação de Jovens e Adultos até a 5º e 6º série”. Pelo relato de Felipe, compreendemos que interrompeu seus estudos quando frequentava EJA – cursando apenas até o primeiro segmento.

As narrativas revelaram que essas pessoas sentem vontade de retornar aos estudos, conforme são os relatos de Isabel, Carlota e Raquel. Todas elas possuem o desejo de fazer uma faculdade, um curso superior. Isabel diz, reiteradamente, que pretende dar condições melhores à família: “Ah! Quero entrar na Universidade e dar uma condição melhor...pensar no futuro melhor pro meus filhos”. Isso de fato parece ser seu “grande sonho”. Tanto é que o lugar que mais aprecia é a unidade denominada COPEVE, lugar onde se concentra a administração da burocracia do “vestibular”, ou seja, comissão responsável pela organização do vestibular desta instituição. Assim diz Isabel,

Tenho um sonho...se formar no ensino superior. Para mostrar pro meu pai que eu consegui! Meu pai nunca acreditou em mim. Porque quando eu terminei o ensino médio engravidei da minha filha. Aí ele disse que minha filha era o meu diploma. Aí eu quero mostrar pra ele que eu...consegui. (ISABEL, 2014).

Dos trabalhadores que concluíram o ensino médio, vale relatar que as três são mulheres. Daí que as histórias de vida dessas das trabalhadoras se assemelham, pois elas saíram do interior – lugar em que moravam – para tentar uma vida melhor na “cidade grande” e buscam a todo custo um reconhecimento social, pois se sentem excluídas do ambiente universitário, do espaço no qual elas trabalham:

Geralmente as pessoas acham porque eu trabalho na limpeza e conservação... acha que eu sou analfabeta...

‘olha num estuda...trabalha na limpeza, limpando banheiro dos... universitários.... A maioria acha isso ne’. (ISABEL, 2015)

Tal como Isabel, a narrativa de Raquel também nos revela como ela se sente excluída e ignorada nessa instituição universitária:

Às vezes eu paro e penso e digo: Poxa! Tenho que procurar alguma coisa, porque as vezes a pessoa se sente um pouco assim diminuída e diz : “Eita, tô invisível!” Uma vez eu lembro que a gente foi no jantar de um professor daqui. Aí tava na mesa todo mundo, aí um colega (aluno) disse “e você faz o quê? É de que curso?”. Aí teve uma aluna que disse “não ela é da limpeza!”. Quando ela disse isso eu já senti da parte dele...assim...como se fosse assim “não...ela é da limpeza!”. Ele nem falou mais. (RAQUEL, 2015)

Esta fala de Raquel nos faz refletir sobre a invisibilização desses sujeitos – muitas vezes ignorados e excluídos por serem trabalhadores de limpeza e conservação. Invisibilidade que até hoje recai sobre eles. Seja porque são trabalhadores de limpeza, seja porque possuem baixa escolaridade. Daí que muitos deles pensam em voltar a estudar, apesar das lembranças amargas no cotidiano escolar. De fato, esses sujeitos tornam-se expostos à invisibilidade dentro de uma universidade, que se propõe a ser o lócus da produção do conhecimento. O episódio narrado anteriormente por Raquel foi o que a motivou a dar continuidade aos seus estudos. Mais ainda: impulsionou-lhe à busca de uma justiça social e de uma justiça cognitiva:

Ah, estou tentando entrar aqui na UFAL, mas a média nunca dá. Fico na lista de espera. Tentei uma vez serviço social, foi muito concorrido. E tentei duas vez para pedagogia, estou na lista...estou esperando. (RAQUEL, 2015)

De uma forma ou de outra, não somente Raquel, mas também Isabel parece inconformada com o seu tipo de trabalho, com a vida subalterna que leva, vez que ela relata:

“(...)esse não é o emprego que eu pedi a Deus ne...mas, tá pagando minhas contas...e eu preciso buscar coisas melhores pra minha vida”. Carlota, por sua vez, tem vontade de voltar a estudar e fazer faculdade “tô com vontade de fazer a faculdade à distância. Fui fazer e quase que eu passo em Pedagogia...esse ano que eu fiz. Agora vou fazer o ENEM”. (CARLOTA, 2015)

A memória narrativa de Carlota sobre a sua trajetória escolar mostra que seu desejo de estudar foi desde sempre barrado, e isso agora se confunde com o seu desejo de frequentar uma faculdade na modalidade à distância (vencendo as possíveis distâncias), vez que as lembranças a remetem às dificuldades de chegar à escola, em virtude de ter morado, à época, num sítio afastado:

Saía do sítio para ir ao outro sítio... Eu repeti a 4ª série duas vezes...porque era distante.Mas, não era porque eu não passava, era porque eu não ia pra aula era distante naquela época eu não ia sair sozinha, senão eu tinha feito duas faculdades...eram porque eu era inteligente, viu! Eu era!  
(CARLOTA, 2015)

É curioso notar que nestas memórias narrativas misturam-se passado-presente-futuro, marcada pelos termos escola, faculdade e distância – todos agora tecidos por um mesmo discurso e revelando o desejo de prosseguir em seus estudos. Assim como Isabel e Raquel, a trabalhadora Carlota deseja cursar o ensino superior, possivelmente por estar ali cotidianamente envolvida num ambiente universitário.

### **Considerações finais**

Levando em consideração toda a trajetória da pesquisa e teoria adotada, percebemos o quanto os sujeitos trabalhadores de limpeza ainda ocupam uma condição de invisibilidade, numa sociedade extremamente excludente e desigual. E a escola, de certa forma, contribui de forma negativa para o reconhecimento desses sujeitos em seus espaços. O que nos parece que esses sujeitos não se reconhecem no ambiente escolar. É preciso, então, (re)pensar no currículo, com o objetivo de atender a todos os cidadãos existentes na sociedade.

Daí a importância de uma educação contra hegemônica, dando voz e vez aos saberes poucos reconhecidos no cotidiano escolar. Enfim, os trabalhadores de limpeza possuem saberes e trajetórias de vidas que precisam ser vistas e valorizadas, trazendo à tona as teorias pós-críticas do currículo. Dessa forma, é necessário ter uma escuta sensível, ou seja, lançar mão da escuta, dando oportunidade de fala para todos, possibilitando aproximar-se de sujeitos que em algum momento de sua trajetória formal de ensino foram invisibilizados, silenciados e afastados do contexto escolar.

Assim, através das memórias narrativas escolares dos trabalhadores de limpeza e conservação, é possível perceber os enredamentos subjetivos nelas marcados, revelando que a rememoração sofre o efeito do que está sendo vivido. Memórias borradas pelas experiências atuais, desvelando que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois. [Ou seja], é a reminiscência que prescreve, com rigor, o modo da textura (BENJAMIN, 1987). Portanto, são nas dobras narrativas – onde se confundem passado-presente-futuro – que se rompe a linearidade cronológica, dando voz e visibilidade àqueles que se (re)inventam em suas histórias. São as memórias narrativas que esboçam as astúcias de interesses e de desejos diferentes (CERTEAU, 1994), sempre à procura de uma “justiça social” e de uma “justiça cognitiva” (SANTOS, 2004).

### **Agradecimentos**


Agradecemos aos sujeitos que fizeram parte desta pesquisa (trabalhadores de limpeza e conservação). Sem eles, este estudo não teria sido realizado.

## Referências

- BENJAMIN, W. (1987). *Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. (2008). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes.
- CERTEAU, M. d. (1994). *A invenção do cotidiano. 1: Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes.
- HERNÁNDEZ, F. (2009). *Da alfabetização visual ao alfabetismo da cultura visual*. Santa Maria: Ed. Da UFSM.
- OLIVEIRA, I. B. (2008). *Boaventura & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- SANTOS, B. d. S. (2004) *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez.
- SANTOS, B. d. S. (2010). *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*. In: SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez.
- UNESCO. V. (1997). *Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos*. Hamburgo, Alemanha, julho.
- SILVA, T. T. d. (2010). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- TARDIF, M.. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. 17. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

## Sobre os Autores

### REINALDO BATISTA DOS SANTOS


 <https://orcid.org/0000-0002-7682-9523>

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Docente do ensino superior.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8664524414563817>.

E-mail: [batistareinaldo0389@gmail.com](mailto:batistareinaldo0389@gmail.com)

### JANINE OLIVEIRA CARDEAL

 <https://orcid.org/0000-0002-0556-4812>

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Docente do ensino superior.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1219034198641601>.

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

Enviado: 28 fev. 2021.

Aprovado: 04 ago. 2021.