

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**(AUTO)BIOGRAFIA E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DE JOVENS
INSERIDOS NA PROPOSTA CURRICULAR DO COLÉGIO MARISTA SÃO LUÍS**

JEAN PRETTE

ORIENTADORA: PROFESSORA DRA. RAQUEL A. L. S. VENERA

Joinville – SC

2017

JEAN PRETTE

**(AUTO)BIOGRAFIA E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DE JOVENS
INSERIDOS NA PROPOSTA CURRICULAR DO COLÉGIO MARISTA SÃO LUÍS**

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (Univille) como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Professora Doutora Raquel A. L. S. Venera.

Joinville – SC

2017

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

P942a Prette, Jean
(Auto)biografia e processos de subjetivação de jovens inseridos na proposta curricular do Colégio Marista São Luís/ Jean Prette; orientadora Dra. Raquel A. L. S. Venera. – Joinville: UNIVILLE, 2017.

145 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)

1. Currículos – Planejamento. 2. Subjetividade. 3. Jovens – Autobiografia. 4. Colégio Marista São Luís. I. Venera, Raquel A. L. S. (orient.). II. Título.

CDD 375

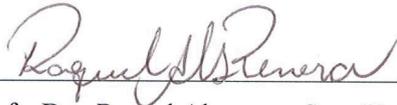
Termo de Aprovação

“(Auto)biografia e Processos de Subjetivação de Jovens Inseridos na Proposta Curricular do Colégio Marista São Luís”

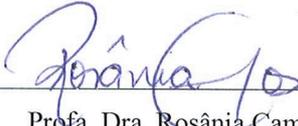
por

Jean Prette

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestre em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado em Educação.



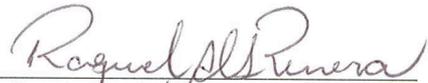
Profa. Dra. Raquel Alvarenga Sena Venera
Orientadora (UNIVILLE)



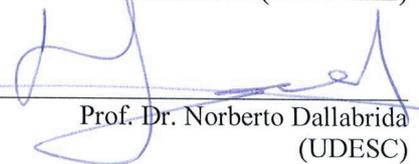
Profa. Dra. Rosânia Campos

Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação

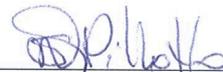
Banca Examinadora:



Profa. Dra. Raquel Alvarenga Sena Venera
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dr. Norberto Dallabrida
(UDESC)



Profa. Dra. Silvia Sell Duarte Pillotto
(UNIVILLE)

Joinville, 13 de março de 2017

Dedicatória

Dedico este trabalho à minha avó Maria Irma Zen Prette, que no auge de seus 80 anos de vida é para mim um exemplo de determinação, coragem e fé.

Como também aos meus avós Érico Prette, Ida Russi Mota e Henrique Mota (*in memoriam*), por deixarem em minha lembrança o real aconchego do amor.

AGRADECIMENTOS

Antes de proferir algumas palavras de agradecimento, gostaria de relatar um fato. Recordo-me de que em uma determinada aula de português a professora deixou como tarefa estudar o conceito de verbo, pois iria cobrar a questão oralmente dos alunos. Na aula seguinte, ainda no momento da chamada, a professora, um a um, chamava os alunos e perguntava: Qual é o conceito de verbo? No momento em que fui chamado, já com o rosto vermelho por conta da preocupação em responder algo errado, depois de tanto ter pesquisado e estudado, respondo a definição utilizada por Cegalla, “uma palavra que exprime ação, estado, fato ou fenômeno”.

De fato, um conceito que define muito bem o sentido do verbo em nossa língua... Porém, estou a pensar: de que vale definir algo se não o colocarmos em prática? Se não for uma ação cotidiana em nossa vida?

Diante desses questionamentos, compreendo a completude e a beleza do verbo *agradecer*, pois quando verdadeiramente colocado em prática me plenifica..., me faz perceber o quanto ainda preciso trilhar caminhos com as sandálias da humildade.

Sim... Trilhar os caminhos com sandálias da humildade. No processo de escrita desta dissertação, utilizei a metáfora da caminhada para destacar o processo trilhado gradativamente. No momento de escrever os agradecimentos, agradeço aqueles que me presentearam com “sandálias” para que eu pudesse seguir passo a passo este itinerário. Para fortalecer ainda mais essa simbologia, ressalto que, na cultura judaica, o costume era os pais presentearem seus filhos com sandálias para significar a dignidade do filho, ou, em outras palavras, o pertencimento a uma família.

No meu dia a dia, como também no caminho do mestrado, repleto de afazeres e compromissos, senti-me cansado e sem nada a proteger meus pés dos pedregulhos que machucavam, faziam doer e que em alguns momentos me fizeram parar..., justamente para olhar na direção contrária da desistência. Nesses momentos eu precisei ter força, não só para olhar na direção contrária, mas sim para erguer meus olhos aos céus e contemplar a graça de receber as *sandálias do amor*, que vêm de Deus.

Obrigado, meu Deus, por esse amor incondicional de Pai, que me cura, me

ergue e diz: – Continue, meu filho! Vá em frente, pois estarei sempre contigo.

Com as sandálias do amor, ganhei forças e continuei o caminho, fortalecido ainda mais por receber as *sandálias da perseverança*, recebidas de meus pais, Matias e Ivanilde. Obrigado pelo exemplo de doação que vocês me ensinaram no decorrer de minha trajetória de vida. Obrigado também pelas *sandálias do incentivo*, que recebi de minhas irmãs, Gissele e Jenifer. Os gritos de guerra de incentivo que vêm de vocês me impulsionam...

Obrigado pelas *sandálias da compreensão* de toda a minha família, principalmente porque por muitas vezes eu precisei me ausentar de encontros familiares para conseguir continuar minha caminhada em busca de minha meta. Minha vó Irma, minha sogra, Juraci, meus cunhados e sobrinhos, espero que todo o carinho recebido ecoe ainda mais forte em suas vidas. Sejam felizes.

Nossa! Quantas sandálias recebi para continuar meu caminho. Mas uma é muito especial... Sim, as *sandálias da coragem*, e estas eu recebi de minha esposa, Suelen. Ao colocá-las em meus pés, vislumbro-me com a força que vem de você. Passa um filme em nossas mentes... Somente eu e você sabemos o que passamos. Obrigado! Obrigado! Obrigado... Porque, se cheguei até aqui, é porque você me plenificou de coragem e muitas vezes precisou lavar essas sandálias, pois estavam repletas de medo. Se o amor tudo vence..., é preciso coragem para ir adiante. Então... Vamos juntos!

Professora orientadora Raquel... Obrigado... Muito obrigado pelas *sandálias da sabedoria*. Para mim, a sabedoria é um dom... Você foi agraciada, pois sua sabedoria me encanta... Em todos os momentos em que eu não sabia o caminho a trilhar..., você com sua tranquilidade e serenidade me colocava novamente no rumo certo, para que eu pudesse chegar até aqui.

De modo particular agradeço também à Professora Doutora Silvia Sell Duarte Pillotto e ao Professor Doutor Norberto Dallabrida, que carinhosamente aceitaram o convite para trilhar comigo esta caminhada. No momento da qualificação vocês não me agradeceram com sandálias, mas foram supermodernos ao me presentear com um GPS da marca *desafiar*. Saibam que esse presente esteve sobre a minha mesa o tempo todo, pois em muitos momentos eu precisei recorrer a ele para me desafiar a enfrentar novas rotas. Muito obrigado pelo presente!

Agradeço ainda toda a coordenação e às demais professoras do Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (Univille). Vocês, além do conhecimento transmitido, foram as belas paisagens que encontrei pelo caminho de minha jornada, impulsionando-me a ir sempre além, pois após cada curva havia a plena certeza dentro de mim de que me encantaria com novos conhecimentos e perfumes que vocês exalam.

Aos colegas mestres da turma V... Como foi gratificante caminhar, correr, sorrir, chorar, estudar com vocês. Cada um com sua particularidade, com sua determinação, seu entusiasmo..., mas algo em comum, todos com as *sandálias da humildade* querendo mergulhar na límpida fonte do conhecimento que encontramos no fim de nossa jornada. Sim... É momento de nos lançarmos nessa água, pois precisamos retornar, continuar nossas caminhadas em novos rumos, afinal um novo horizonte nos espera para seguirmos lutando por um mundo mais justo no campo da educação. Obrigado... Sejam felizes em seus novos caminhos... Encontrar-nos-emos nas estradas da vida.

Por fim, com as sandálias do amor, da perseverança, do incentivo, da compreensão, da coragem e da sabedoria e com o GPS, agradeço aos seis jovens que compartilharam suas narrativas (auto)biográficas para o bom andamento desta pesquisa. Vocês foram grandes companheiros de caminhada... Cativaram-me com as *sandálias da alegria*, com o jeito próprio dos jovens... Continuem firme! Um longo caminho espera-os... Sucesso hoje e sempre...

Muito obrigado!

“A partir da ideia que o indivíduo não nos é dado, acho que há apenas uma consequência prática: temos que criar a nós mesmos como uma obra de arte.”

Michel Foucault

RESUMO

Esta dissertação está vinculada à linha de pesquisa Políticas e Práticas Educativas e aos grupos de pesquisa Políticas e Práticas Educativas e Subjetividades e (Auto)Biografias. Seu objetivo foi buscar compreender por meio das narrativas (auto)biográficas os processos de subjetivação de jovens do ensino médio do Colégio Marista São Luís, na cidade de Jaraguá do Sul (SC). Entendem-se as juventudes no plural, em consonância aos estudos culturais, e com esse olhar se aproxima das políticas públicas para as juventudes verificando que são numeráveis, especialmente aquelas destinadas aos jovens de famílias de baixa renda e em maior vulnerabilidade social. Esta pesquisa, no entanto, recorta um público de condições econômicas privilegiadas e uma política de currículo de uma instituição escolar com uma história de tradição. Diante da constatação de que pouco se sabe sobre os jovens escolhidos para a pesquisa, em diálogo com a história oral (THOMPSON, 2005; 2006) como técnica de coleta de histórias de vida desses jovens e as reflexões acerca do tipo de pesquisa narrativa (DELORY-MOMBERGER, 2008; 2016), foram coletadas seis narrativas de memória dos jovens, orientadas por um roteiro semiestruturado. Mediante as inquietações acerca do limite de se conhecer uma vida (DOSSE, 2009) e o desafio sobre o que fazer com a voz do outro (ARFUCH, 2010), somados ao desejo orientado no objetivo geral desta investigação, a presente pesquisa filiou-se às obras de Michel Foucault (1999a; 2014b) por perceber que o filósofo daria suporte para compreender os processos de subjetivação presentes nos discursos em que os jovens da pesquisa são atravessados. A teoria do currículo (GABRIEL, 2008; 2013; CORAZZA, 2010; COSTA, 2005) foi mobilizada como possibilidade de entender os discursos produtores e produzidos por essas subjetividades que se tornaram visíveis em narrativas. Nessa perspectiva, esta dissertação caminhou em três vertentes: a opção das narrativas (auto)biográficas como alternativa política, por meio dos discursos de histórias de vida dos jovens; o processo de subjetivação no método das teorias curriculares; a escolha da pesquisa como opção subjetiva em uma aposta particular em procurar compreender processos de subjetivação por intermédio de jovens do ensino médio. E assim, ao caminhar lado a lado com os jovens estudantes e conhecer suas narrativas (auto)biográficas, e caminhar também com Foucault, buscando critérios para descobrir o que se fazer com a voz do outro, acredito ter alcançado o objetivo de compreender os processos de subjetivação dos jovens inseridos na proposta curricular do Colégio Marista São Luís e, nessa vertente, perceber a realidade dos efeitos discursivos de um currículo entre jovens de famílias de alta renda, que visam em primeiro lugar à qualidade expressada pela tradição e, por conseguinte, conhecer os processos de subjetivação em que os jovens são atravessados, deixando de lado muitas vezes o cuidado de si, simplesmente para corresponderem a “vontades” que são exteriores a eles, com vistas sempre a uma qualidade que lhes é imposta.

Palavras-chave: Política de currículo; Subjetivação; (Auto)Biografia; Juventudes; Colégio Marista São Luís.

ABSTRACT

This dissertation is associated to the research theme Policies and Educational Practices and to the research groups Policies and Educational Practices and Subjectivities and (Auto)Biographies. It purposed to comprehend by (auto)biographic narratives the subjectivation processes of high school students of São Luís Marista School, in Jaraguá do Sul (SC). We understand the youths on plural, in line with cultural studies, and with this perspective it approaches the public policies for youths verifying that they are countable, especially those destined to young people from low-income families and with greater social vulnerability. This research, however, delimitates the public, of privileged economic conditions, and a curriculum policy of a schooling institution with a history of tradition. Observing that little is known about the young people chosen for this study, in dialogue with the oral history (THOMPSON, 2005; 2006) as a technique for collecting life stories of these young people and the reflections on the type of narrative research (DELORY-MOMBERGER, 2008; 2016), six narratives of young people's memory were collected, guided by a semi-structured script. Through the worries about the limit of knowing a life (DOSSE, 2009) and the challenge about what to do with the other person's voice (ARFUCH, 2010), added to the desire aligned to the global objective of this investigation, this study combined the works of Michel Foucault (1999a; 2014b) for realizing that the philosopher would give support to understand the processes of subjectivation present in the discourses in which the students of the research are met. The curriculum theory (GABRIEL, 2008; 2013; CORAZZA, 2010; COSTA, 2005) was mobilized as a possibility to understand the producer speeches and the produced ones by these subjectivities that became visible in the narratives. In this perspective, this dissertation progressed in three paths: the option of the (auto)biographic narratives as a policy alternative, by life stories discourses of the students; the process of subjectivation in the method of curricular theories; the choice of the research as a subjective option in a particular attempt on seeking to understand the processes of subjectivation through high school students. And so, when walking side by side with the young students and knowing their (self) biographical narratives, and also walking with Foucault, seeking criteria to discover what to do with the voice of the other, I believe that I have reached the goal of understanding the processes Of subjectivation of the young people inserted in the curriculum proposal of the São Luís Marista School and, in this part, to perceive the reality of the discursive effects of a curriculum among youngsters of high income families, that aim firstly at the quality expressed by the tradition and, therefore, To know the processes of subjectivation in which the young are crossed, often neglecting the care of themselves simply to correspond to "wills" that are external to them, always looking for a quality that is imposed on them.

Keywords: Curriculum policy; Subjectivation; (Auto)Biography; Youths; São Luís Marista School.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultado do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Jaraguá do Sul, 2012.....	63
Tabela 2 – Resultado do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Jaraguá do Sul, 2013.....	63
Tabela 3 – Resultado do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Jaraguá do Sul, 2014.....	63
Tabela 4 – Resultado do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Jaraguá do Sul, 2015.....	64

LISTA DE SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIOgraph – Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica
Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cepe – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
Cipa – Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica
Derc – Diretoria Executiva da Rede de Colégios Maristas
DOU – Diário Oficial da União
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
Itesc – Instituto Teológico de Santa Catarina
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador
PT – Partido dos Trabalhadores
PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SciELO – Biblioteca Científica Eletrônica Online
Sesi – Serviço Social da Indústria
SINAJUVE – Sistema Nacional de Juventude
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Uerj – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
Umbrasil – União Marista do Brasil
UNIFEBE – Centro Universitário de Brusque
UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville
UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

DECISÃO DE CAMINHAR... POIS A VIDA É FEITA DE ESCOLHAS	15
1 PRIMEIROS PASSOS.....	26
1.1 As descobertas da caminhada.....	26
1.2 O contorno pelo caminho metodológico da história oral de vida	33
1.3 Toda caminhada sugere paradas	45
2 OS ENSINAMENTOS DURANTE A CAMINHADA	48
2.1 No caminho encontrei pesquisadores que me fizeram companhia.....	48
2.2 “O que fazer com a voz do outro?”	53
2.3 Prosseguir pelos caminhos do currículo e da subjetividade.....	58
3 OS JOVENS NARRAM SUAS HISTÓRIAS	67
3.1 Paula.....	67
3.2 Angel Olsen	69
3.3 Laura.....	72
3.4 Juliano	73
3.5 Halt	75
3.6 Marcos	77
4 EM CADA CAMINHO, OPORTUNIDADES DE COMPREENSÃO.....	80
4.1 Os discursos da tradição e qualidade.....	80
4.2 Subjetividades do sucesso	94
4.3 As transgressões	107
NO FIM DA CAMINHADA, SINGULARIZAÇÕES POSSÍVEIS.....	115
REFERÊNCIAS	123
ANEXOS.....	132
Anexo A – Autorização da direção geral do Colégio Marista São Luís	133
Anexo B – Parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.....	134
Anexo C – Roteiro semiestruturado proposto pelo Museu da Pessoa	137
APÊNDICES.....	139
Apêndice A – Carta aos jovens	140
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	141
Apêndice C – Uso e destinação do material e/ou dados coletados	142
Apêndice D – Roteiro semiestruturado, adaptado aos interesses da pesquisa	143

DECISÃO DE CAMINHAR... POIS A VIDA É FEITA DE ESCOLHAS

As perguntas das quais me ocupo, aqui, são aquelas que dão sentido ao trabalho investigativo, àquelas que mobilizam quem pesquisa, remexem todo campo dos saberes e deixam tudo em aberto, num misto de incerteza e promessa (COSTA, 2005, p. 200).

O processo de questionar é muito forte em minha vida, porém há um bom tempo uma indagação é ainda mais presente dentro de mim: como saber se as escolhas estão corretas ou não? Até que ponto minhas escolhas são influenciadas pela cultura, pela religião, pela educação? Não sei se por influência do pensamento filosófico, ou por coragem, essa realidade foi tomando conta de minhas reflexões pessoais. Chego a esse momento de minha vida, no entanto, com uma certeza: a vida nem sempre é tão lógica, linear, previsível. Cada um tem sua história, seus desejos, suas fragilidades, suas grandezas e, principalmente, seu tempo para descobertas pessoais. Poderia ainda ressaltar que cada um tem sua humanidade, sua particularidade perante grandes escolhas e novos recomeços de vida. De modo particular, experimentei por meio da dor minha maior escola, mas, mesmo assim, não perdi a capacidade de ouvir, de acolher, de aconselhar nem de amar.

Na trajetória de minha vida, a educação sempre esteve presente. Meus pais, Matias Prette e Ivanilde Mota Prette, foram de fato grandes mestres na arte do incentivo. Meu pai e minha mãe vieram de famílias muito simples. Ambos naturais da cidade de Brusque (SC), onde as possibilidades se resumiam ao trabalho na roça ou nas empresas têxteis. Meus pais passaram pelas duas experiências, porém saíram cedo da roça, na esperança de uma vida melhor. Muito se dedicaram, acordavam cedo. Minha mãe sempre recorda nas narrativas de sua vida *“que voltava para casa com os cabelos repletos de algodão”*. E meu pai, iniciando seu processo profissional, encarava 15 km de bicicleta para chegar àquela empresa em que ele entraria no dia 23 de março de 1978 e de que sairia 23 anos depois, aposentado. Todavia, volto a frisar, foram mestres na arte do incentivo, pois nenhum deles teve a oportunidade de estudar. Minha mãe terminou somente o ensino fundamental (o primário). Meu pai, depois de muita insistência da empresa, conseguiu concluir o ensino médio por intermédio do chamado estudo supletivo. Rememorando esses fatos, relembro meu pai chegando cansado depois de um dia de trabalho, para à noite enfrentar as aulas

do supletivo. Além disso, nas horas vagas deveria estudar, fazer provas para tentar eliminar disciplinas. Um longo e árduo caminho conquistado com muito suor e dedicação.

Mestres na arte do incentivo, pois mesmo com essa realidade não mediram esforços. Como não recordar minha mãe, que, cansada depois da jornada de trabalho, sentada à mesa, tentava ajudar a mim e a minhas irmãs nas tarefas de casa, querendo sempre o melhor, pedindo para vistoriar nossos cadernos. Se não estivesse do jeitinho que ela queria, a borracha funcionava muito bem em sua mão, para que refizéssemos tudo. Muitas vezes, não compreendendo e com o caderno pingado de lágrimas, corrigíamos tudo. E meu pai cobrava muito... Cancelava minha bicicleta, proibia o jogo de futebol se o resultado apresentado não fosse como ele esperava. Quando minha mãe falava: – Hoje vou falar para o seu pai... –, eu já sabia na desconfiança e na fragilidade de um menino que ele pediria o meu melhor. O que no presente se confirma como a realidade!

Minha família também sempre foi muito religiosa. Desde muito cedo acompanhava meu pai e minha mãe nas atividades da paróquia. Assim, cresci escutando: “Um dia esse menino será *padre*”. Aos 5 anos de idade era coroinha, imitava os gestos do padre na missa, brincava de rezar missas em casa. Um sonho de criança que era alimentado e incentivado por meus pais e pela comunidade em geral. À medida que os anos passavam, mais eu procurava conhecer a realidade do seminário. Ressalto que nessa época, meados dos anos 1990, em Brusque, se concentravam em torno de 10 seminários, fazendo com que os meninos da cidade também se interessassem em conhecer, para quem sabe um dia ser seminarista.

Ao participar dos encontros, voltava para casa maravilhado. Afinal, imaginem, um menino no auge de seus 12, 13 anos poder participar de um encontro de uma semana com outros 80 meninos da mesma faixa etária, tudo muito organizado, horários, silêncio..., mas também muita música, lazer, teatro, esporte. Voltava para casa com uma certeza: “Pai e mãe, ao terminar o ensino fundamental, ingressarei no seminário para cursar o ensino médio”.

Como essa certeza cada vez mais era manifestada aos meus pais, eles chegaram a me matricular em um colégio particular da cidade, pagaram o que não podiam, mas queriam que eu pudesse ir com uma “base forte” para o seminário, pois sabiam da rigidez dos estudos.

No ano de 1997 conclui o ensino fundamental. Agora só bastava no início de

janeiro de 1998 participar do último estágio vocacional no seminário para, se aprovado, poder ingressar. Desse último estágio, participaram 90 meninos. Os padres formadores, desde a primeira fala, afirmavam que entrariam somente 50 e que todos nós seríamos analisados no decorrer da semana. Confesso que, em minha simplicidade, me questionava: seria o fim de um sonho? Seria eu aprovado? Em síntese, que semana tensa, regida de provas classificatórias para saber o nível acadêmico de cada um dos meninos e também a avaliação no que diz respeito à vida de comunidade, afinal sairíamos do aconchego da família para conviver em forma de regime integral com os colegas de estudo no seminário. Uma mudança radical na vida de um adolescente.

Assim, na última noite de encontro, o reitor do seminário encontrou-se com todos no auditório e, sem falar muito, foi direto ao assunto sobre os que foram selecionados. As palavras dele ecoam nesse momento em minhas lembranças: “Dos 90 participantes, 50 foram selecionados, três passaram depois das avaliações diretamente para o 1.º ano do ensino médio, e os demais deverão passar pelo chamado ano básico”¹. Meu coração estava a mil. Seria eu reprovado? Seria eu aprovado entre os 47? Ou estaria entre os três a ir direto para o ensino médio? Fui selecionado entre os 47. Ingressaria no mês de fevereiro de 1998 no Educandário Nossa Senhora de Lourdes, Seminário de Azambuja, Brusque, no ano básico.

Confesso que titubeei ao voltar para casa. Seria isso mesmo que eu queria? Quanta dúvida! Quantos medos! Teria coragem de dizer para os meus pais que não iria mais? No silêncio de minhas inquietações, preparei tudo e fui...

A rotina do seminário estava totalmente pautada/organizada paralelamente na proposta curricular. Assim, meu ensino médio, já a partir do ano básico, seria organizado com aulas de segunda a sábado em regime de internato. As disciplinas que estruturavam o currículo continham teoria e instrumento musical, teatro, latim, grego, desenho geométrico, química, física, matemática, literatura, gramática, etiqueta, filosofia, sociologia, caligrafia. Mesmo com toda essa carga de disciplinas, a média para aprovação era 9,0. Para finalizar, tendo de dar conta de toda a base acadêmica, existiam as obrigações, haja vista que toda a organização da casa era realizada pelos estudantes, de forma intensa, muito diferente da realidade dos

¹ Ano básico, conhecido como ano de preparação no Educandário Nossa Senhora de Lourdes, Seminário de Azambuja, Brusque. Ou seja, uma grande revisão dos anos finais para novamente selecionar os que iriam no ano seguinte ingressar no ensino médio.

encontros. Permaneci nesse seminário por quatro anos. Dos 47 selecionados no ano de 1998, ingressaram apenas 36, dos quais somente cinco terminaram a 3.^a série do ensino médio em 2001.

No ano seguinte, ingressei no curso de Filosofia da Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul), na cidade de Florianópolis (SC). Então, morava no Seminário Filosófico Edith Stein e todos os dias no período vespertino frequentava a universidade. Foi um período de muitas descobertas, pesquisas, inquietações. Permaneci nessa instituição até o fim do quarto semestre, quando pedi afastamento do seminário onde vivenciava o processo formativo visando ao sacerdócio. Não sendo possível continuar em Florianópolis, por questões financeiras, resolvi transferir minha graduação para o Centro Universitário de Brusque (Unifebe) e também voltei a residir na casa de meus pais. Assim, concluí o curso de Filosofia em dezembro de 2005.

Nesse retorno à cidade de Brusque e à convivência com a família, precisei dar passos, pois agora não estava mais com a proteção do seminário amparando-me. Precisei encarar a realidade de um jovem que estuda e trabalha. Nesse ínterim, iniciei minha experiência com a docência. Lecionava a disciplina de Matemática para alunos da educação de jovens e adultos – Telecurso 2000 –, na rede pública da cidade de Itajaí (SC). Foram dois anos até voltar ao seminário, no começo de 2006. Foram muito aprendizado e estudo, pois como não sou da área de matemática necessitei estudar muito para poder lecionar aos jovens e adultos.

Foi então que no retorno ao seminário entrei na Faculdade de Teologia no Instituto Teológico de Santa Catarina (Itesc)², em Florianópolis. Em 2007, no período de férias cursei na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) a especialização em Cultura e Meios de Comunicação. Foi nessa pós-graduação que percebi que havia a possibilidade de um dia ingressar num processo de pesquisa mais profundo, como um curso *stricto sensu*.

No decorrer dos estudos teológicos, mais especificamente na metade do ano de 2009, recebi o convite de ir à Itália realizar um curso de extensão, numa vertente mais da psicologia, sobre o processo de formação humana, no Istituto Universitario Sophia, em Val d'Arno, onde tive a satisfação de morar/conviver com pessoas de 19 nações na mesma casa, além da convivência cultural no país e na universidade,

² Atualmente Faculdade Católica de Santa Catarina (Facasc).

valorizando assim o fortalecimento de uma rica experiência internacional. Retornei para o Brasil no início de 2010 e no fim daquele ano conclui a faculdade de Teologia.

Em janeiro de 2011, fui convidado a assumir a vice-reitoria do Seminário Diocesano Divino Espírito Santo, em Joinville (SC). Permaneci nesse cargo até ser ordenado padre, quando então assumi a reitoria da mesma instituição. Nessa experiência trabalhei com jovens, sendo responsável pelo processo formativo comunitário, espiritual, humano-afetivo e intelectual. No que diz respeito à dimensão intelectual, os jovens deslocavam-se todos os dias até o Colégio dos Santos Anjos, no qual cursavam o ensino médio.

Porém, mesmo vivenciando toda essa realidade, a vida é feita de escolhas. Logo, no mês de outubro de 2013, após um período de discernimento, optei por desistir das minhas atividades de padre para seguir um novo caminho. Sim... Eu sabia que uma coisa era deixar de ser seminarista, como havia acontecido havia 10 anos, outra realidade era abandonar as atividades de padre, com colocação social, determinado *status*, esperança que me foi depositada, referência para os jovens do seminário, para a sociedade e para a família de origem. Enfim, são as experiências pessoais que somente quem vivencia compreende.

Ao ter deixado todas as atividades, minha primeira experiência profissional foi no Serviço Social da Indústria (Sesi) de Jaraguá do Sul (SC). Comecei as atividades em novembro de 2013, após ter passado pelo processo seletivo. Novamente estava eu trabalhando com a realidade da educação de jovens e adultos. O fim do ano logo se aproximou, e eu continuei buscando novas perspectivas de trabalho. No mês seguinte se confirmou a informação de que eu assumiria o cargo de professor das disciplinas Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso no Colégio Marista São Luís, também em Jaraguá do Sul, a partir de 2014.

O que descrevi justifica muito esse processo, pois recomecei minha vida, iniciei uma nova etapa, tanto no lado profissional como no pessoal. Agora já estava com Suelen ao meu lado, amparando-me e ajudando-me a perceber que a vida é para ser vivida a cada dia, pura expressão da experiência do amor.

Com coragem e determinação retomei o interesse em ingressar no mestrado. Desse modo, participei do processo seletivo do Mestrado em Educação³ da Univille

³ O curso foi aprovado pelo Parecer n.º 058, de 24 de junho de 2010, pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe) da Univille. Foi recomendado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), na área da Educação, na 123.^a reunião

ainda no ano de 2013. No dia em que sairia o edital dos selecionados, a ansiedade tomava conta, porém acabei sendo selecionado para a lista de espera, ou seja, somente entraria no programa se um dos que havia passado desistisse. Como ninguém desistiu, não sendo possível fazer o curso como aluno regular, fiz duas disciplinas como aluno especial: Teorias da Educação I e Teorias da Educação II, em 2014.

De fato, tudo tem seu tempo, e hoje compreendo quão positiva essa experiência de estar no programa do Mestrado em Educação como aluno especial foi, pois para mim foi um ano de transição. Precisava de outros ares, novas amizades, e nesse processo amadureci humana e academicamente. Surpreendia-me com as aulas da Professora Doutora Nelma Baldin, com seus conhecimentos e suas propostas de seminário, para as quais todos os alunos com muito esmero se dedicavam. Além disso, tive condições de me reaproximar dos estudos filosóficos, agora voltados ao campo da educação.

No segundo semestre, cursando a disciplina de Teorias da Educação II, conheci a Professora Doutora Raquel Alvarenga Sena Venera. Logo na apresentação de cada um dos mestrados sobre a sua ideia de projeto, ao ser questionado sobre minha intenção de pesquisa, manifestei o desejo de estudar algo referente ao tema juventudes, porém disse que ainda não havia um foco de pesquisa, haja vista que eu necessitava de orientações. Muitas foram as trocas ao longo do semestre, principalmente durante os cafezinhos, até que um dia: “Jean, por que não estudar os jovens inseridos na proposta curricular Marista e conhecer esses jovens por meio de suas histórias de vida?”. Foi uma grande ideia e nossos olhos brilharam.

A semente foi plantada e, ao longo do ano, cultivada, apoiando-se nos diálogos do Grupo de Pesquisa (GP) Subjetividades e (Auto)Biografias, cujas atividades até 2013 estavam articuladas com a linha de pesquisa Cultura, Juventudes e Produção de Subjetividades, vinculada ao GP Políticas e Práticas Educativas, que veio a se transformar em um GP em 2014.

Assim, além desse envolvimento com o programa do mestrado e com os

de 2010 do Conselho Técnico Científico, por meio do Ofício n.º 156-20/2010. É reconhecido pela Resolução n.º 003/2011 do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, Parecer n.º 020, de 15 de março de 2011, e com o disposto na Portaria do Ministério da Educação (MEC) n.º 1.364, de 29 de setembro de 2011, Diário Oficial da União (DOU) de 30 de setembro de 2011. Disponível em: <<http://univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html?action=readFile&file=Guia-Mestrado-Educacao-2016.pdf¤t=/>>. Acesso em: 12 abr. 2016.

trabalhos no Colégio Marista São Luís, que a cada dia se intensificavam –, pois, além de professor, passei a fazer o trabalho de atendimento aos pais dos alunos –, a proposta inicial da pesquisa despertava cada vez mais um atravessamento muito particular com minha vida profissional. Em vista disso, os momentos em sala de aula com os jovens, em cada atendimento particular com eles, e/ou seus familiares, me despertaram o interesse de saber quem são eles, suas histórias, seus valores, seus pensamentos e, concomitantemente a isso, conhecer o processo de subjetivação presente na realidade do currículo no qual estão inseridos.

No ano de 2015 ingressei no Mestrado em Educação da Univille, em caráter regular, e continuei a proposta da pesquisa, intensificando ainda mais a responsabilidade de se comprometer com o mestrado e com o Colégio Marista São Luís. Todavia, fui em busca de novos desafios e participei de um processo seletivo na Faculdade Jangada, em Jaraguá do Sul, e passei a lecionar a disciplina Dimensões Filosóficas, Antropológicas e Sociológicas nos cursos de Enfermagem, Educação Física, Farmácia e Fisioterapia.

Traçando estas linhas iniciais em minha pesquisa retratando meu memorial de forma simplificada, apresento-me destacando a importância do lugar de onde falo nesta dissertação. Sim, minhas narrativas de memórias são fragmentos de minhas lembranças, daquilo que atravessou minha vida nos mais diversos espaços e tempos. Muitas são as experiências vivenciadas na realidade institucional, realidades escolares e não escolares, curriculares e não curriculares, caminhos e escolhas que me conduziram à arte da docência. Nessa vertente, o memorial vai ajudar o leitor ou leitora a compreender um pouco melhor as motivações e escolhas desta pesquisa no decorrer desses dois anos.

Ressalto ainda que o território institucional em que este trabalho se apoia é o Mestrado em Educação da Univille, na linha de pesquisa Políticas e Práticas Educativas, que tem por objetivo investigar as questões das políticas públicas educacionais e as diferentes formas de práticas educativas formais e não formais que envolvam aspectos ambientais, estéticos e histórico-culturais. Desse modo, estou inserido em dois GPs: Políticas e Práticas Educativas; e Subjetividades e (Auto)Biografias – o segundo liderado pela Professora Doutora Raquel.

Vinculada a esses lugares institucionais, a pesquisa, intitulada *(Auto)biografia e processos de subjetivação de jovens inseridos na proposta curricular do Colégio Marista São Luís*, tem o propósito de compreender, por meio da metodologia da

história oral de vida, os processos de subjetivação de jovens do ensino médio do Colégio Marista São Luís. Pensar essa realidade faz parte de uma experiência pessoal e também profissional. Tendo já mencionado um pouco de minha história de vida, marcada por particularidades muito específicas, saliento a minha dedicação integral no processo de formação de jovens no período de 2011 a 2013, momento de convivência diária com jovens em um processo formativo particular⁴.

Como a vida é feita de escolhas, parti para uma nova experiência, mas que também me colocou diante de jovens. Não mais em um processo integral, mas na relação de docente em um colégio privado confessional. Por intermédio dessa relação, vislumbrando-me com as problemáticas ligadas às juventudes, encorajei-me a novos estudos. Por ter vivenciado tantos trabalhos pastorais com os jovens em muitas comunidades, posteriormente como reitor dirigindo uma comunidade formativa de jovens e agora como professor, não apenas em sala de aula, contudo também em outros espaços, como conversas, almoços no dia a dia do colégio, futebol com os estudantes, resolvi compreender e aprofundar de forma sistemática pela pesquisa os processos de subjetivação que atravessam a vida dos jovens inseridos em uma proposta curricular.

Gostaria de evidenciar que, até o momento, tudo o que foi relatado é uma experiência muito particular, em que me coloco para também ser entendido de onde reconheço meu *eu*, de onde falo e me posiciono. Logo, é nessa unidade de significações e trocas que darei continuidade à pesquisa, como uma verdadeira experiência de troca, seja pelo GP, com as orientações, seja nos diálogos com autores e investigações que se encontram neste trabalho.

Assim, visando contemplar os objetivos que se têm por meta, o presente estudo foi arquitetado em três capítulos. O primeiro capítulo refere-se aos procedimentos metodológicos da pesquisa. Isto é, um diálogo particular com os GPs dos quais participo e com os quais dialogo com base em duas perspectivas. Pelo GP Políticas e Práticas Educativas, aproprio-me do campo teórico dos estudos culturais, valorizando o conceito de que os sujeitos inseridos na sociedade estão em

⁴ Os jovens eram acolhidos no início do ano letivo no seminário, depois de um tempo de discernimento, encontros, estágios. Podiam ingressar jovens concluintes do ensino fundamental II e os que já haviam concluído o ensino médio, para cursar uma fase chamada de propedêutico. No dia a dia a rotina é toda fundamentada na vida em comunidade. Ou seja, há muitas atividades: orações, partilhas, trabalhos, estudos, esporte... Todo esse processo era balizado pelas dimensões da formação inseridas no documento *Pastores dabo vobis (Eu vos darei pastores segundo o meu coração*, de 25 de março de 1992, por João Paulo II), que prioriza: a) a formação humana; b) a formação espiritual; c) a formação intelectual; d) a formação pastoral.

movimento de acordo com as mudanças sociais, políticas e econômicas. Por essa ótica, fundamentei o conceito de juventudes (BARBIANI, 2007), por concordar que não se pode mais pensar somente em um conceito de juventude nos dias atuais. Nessa vertente, apresentei aos leitores a pretensão de se estudar jovens de classe média/alta, primeiramente por ser professor de uma dessas escolas e também por existir uma lacuna no conhecimento desse setor (DAYRELL *et al.*, 2009). Em seguida a essa descoberta, com outros pesquisadores me vislumbrei com trabalhos que, no meu gesto de leitura, coloquei em um diálogo com minha pesquisa.

Nesse ínterim, destaco também a participação no GP Subjetividades e (Auto)Biografias, cujo escopo das discussões está pautado nos desafios do trabalho de escritas de vida e no entendimento de que o registro (auto)biográfico se configura como uma produção heurística. Os debates acerca dos rizomas construídos com as (auto)biografias nas redes sociais, a democratização das narrativas, os discursos implicados nas *arquiteturas de si*, *tecnologias do eu* ou de *si mesmo*, os processos de subjetivação contemporânea são presentes e perpassam as investigações sobre práticas discursivas no campo político da educação e da memória.

O grupo preocupa-se com a construção de acervos em rede de (auto)biografias marcadas pelos discursos contemporâneos relacionados às subjetividades mediante os discursos de sucesso, as carreiras profissionais, a formação inicial e continuada, a organização para o futuro das implicações epistemológicas desse tipo de narrativa, e também os fatores políticos da democratização das histórias de vida como patrimônio cultural⁵.

No segundo capítulo, procurei destacar a importância de outros pesquisadores nos devidos caminhos que também trilhei, sendo possível compreender que o diálogo entre as pesquisas de fato acontece, de forma direta ou indireta. Logo, dialogando com as pesquisas, encontrei uma resposta ao questionamento de Arfuch (2010), haja vista que pela problemática apresentada entendi o sentido do que se fazer com as narrativas dos jovens, pois, com o suporte conceitual de um companheiro de percurso (FOUCAULT, 1999a; 2014b), percebi que coletei essas narrativas para compreender os agenciamentos de subjetividades que estão presentes em uma realidade de proposta curricular.

⁵ Disponível em: <<http://www.univille.edu.br/pt-BR/a-univille/proreitorias/prppg/setores/area-pos-graduacao/mestradosdoutorado/mestradoeducacao/gruposdepesquisa/index/742226>>. Acesso em: 12 abr. 2016.

Nessa ótica, procurei apresentar de maneira breve como entendo o currículo, o qual, conduzido pela perspectiva pós-estruturalista, com base na “filosofia da diferença” (GABRIEL, 2013; CORAZZA, 2010; COSTA, 1998; COSTA, 2005; COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003), visa apresentar um caminho distinto da realidade mercadológica tão presente na realidade contemporânea, em que os resultados nos exames são mais importantes que os processos de discussão e de conhecimento que podem e devem ser gerados em nossos colégios. De fato, o mercado do mundo da educação engessa a visão crítica dos jovens estudantes, fazendo com que pensem somente nos processos de *expertise* e esqueçam que o conhecimento adquirido, o senso crítico, as pesquisas jamais ninguém poderá roubar.

Esse é um ideal distante, porém, pois a realidade hoje se fundamenta cada vez mais nos resultados, a ponto de se vender conhecimentos por intermédio de resultados quantitativos, que são evidenciados e creditados como uma verdadeira fonte de milagre aos jovens estudantes.

Assim sendo, com esse impulso, no terceiro capítulo lancei-me na dinâmica de escutar as narrativas (auto)biográficas de seis jovens devidamente matriculados no ensino médio do Colégio Marista São Luís, três do sexo feminino e três do masculino. Utilizei a história oral de vida como metodologia de coleta de dados (THOMPSON, 2005; 2006), como ainda a perspectiva dos estudos balizados na área das pesquisas narrativas e (auto)biográficas (DELORY-MOMBERGER, 2008; 2016), usando um roteiro de entrevistas semiestruturado, para que fosse possível conhecer uma biografia, perceber o profundo desafio de conhecer uma vida (DOSSE, 2009) e, conseqüentemente, pensar o que se fazer com “a voz do outro” (ARFUCH, 2010).

No último capítulo, após ter trilhado um longo caminho, com idas e vindas, descobertas, compreensões, paradas, companheiros..., senti que não era o momento de desistir; ainda se fazia necessário alcançar novas metas. Por isso, entendi que a constituição de subjetivações está presente no contexto sócio-histórico de cada um dos jovens estudantes. E que, ao narrar suas próprias histórias de vida, seria possível perceber, por meio das narrativas, as fontes para a constituição de um sujeito, de modo particular atravessados por uma proposta curricular específica que marca a trajetória de vida de cada um dos jovens.

Assim, utilizando as narrativas (auto)biográficas dos jovens, destaquei três categorias de análise para buscar compreender como acontecem os processos de

subjetivação dos jovens inseridos na proposta curricular do colégio em questão. Essas categorias foram criadas durante as análises das narrativas dos jovens, e meu critério foi recortar das narrativas os pontos que mais chamaram a atenção tendo em vista o objetivo desta pesquisa. Portanto, na primeira categoria, a análise deu-se sob os *discursos da tradição e qualidade*. Baseado nessa categoria, problematizei como o discurso Marista funciona como diferencial social e, ao mesmo tempo, como promessa de garantia de futuro fundamentado na referência de qualidade comprovada e tradicional. A segunda categoria, *subjetividades do sucesso*, ressalta os discursos dos jovens sobre si, *assujeitados* à ideia do diferencial da escola e da família e à promessa de sucesso na carreira futura. A terceira categoria, *as transgressões*, evidencia o movimento da subjetividade, que, ao mesmo tempo em que se assujeita, marca uma diferença.

Por fim, preconizei reflexões e propostas, buscando propagar os vários aspectos associados à compreensão da atual condição dos jovens por meio da sua cultura, seu jeito próprio de ser, crer e viver. Constatei que, ao fazer a experiência de ver, ouvir, registrar e, conseqüentemente, contar suas histórias, pude analisar o seu *eu*, diante dos processos de subjetivação que um currículo pode afetar.

1 PRIMEIROS PASSOS

Tudo o que faço ou medito
fica sempre na metade.
Querendo, quero o infinito.
Fazendo, nada é verdade.
Que nojo de mim me fica
ao olhar para o que faço!
Minha alma é lúdica e rica,
e eu sou um mar de sargaço.
Um mar onde boiam lentos
fragmentos de um mar de além...
Vontades ou pensamentos?
Não o sei e sei-o bem.
Fernando Pessoa (1933)

É com essa instigação poética-filosófica que inicio os primeiros passos desta pesquisa, aceitando a possibilidade de continuar “querendo [...] o infinito”, imbuído de inquietações, “vontades e pensamentos”..., descobertas de uma caminhada. É verdade que não estou há muito tempo no campo da educação *in loco*, porém algo sempre me inquieta, as críticas sobre a atual conjuntura da realidade dos jovens. Desse modo, é comum na realidade cotidiana escutar, nos espaços escolares, muitas críticas sobre as juventudes. Em outras palavras, imprimem-se *rótulos*, como forma de conceituá-los. Mas será que não se permanece “sempre na metade”? Não é hora de um avanço, para se ir além da metade? Desbravar novos conhecimentos no que diz respeito aos jovens?

Essas inquietações ajudaram a minha peregrinação, pois nesses primeiros passos analisei novas perspectivas. Foram necessárias algumas paradas, para se contemplar outras particularidades, visando à compreensão das narrativas (auto)biográficas pela metodologia da história oral de vida, e assim entender os processos de subjetivação e/ou singularização possíveis dos jovens inseridos na proposta curricular do Colégio Marista São Luís.

1.1 As descobertas da caminhada

À medida que os passos são dados, novas são as paisagens, novos os horizontes, as descobertas e as conquistas. Dessa forma, observo que ainda não se

conhecem os jovens em suas particularidades. É verdade que no âmbito geral da sociedade e da política se tem uma preocupação em relação à educação, ao esporte, ao lazer, ao trabalho... Em suma, são os aspectos políticos, estruturais, projetos e ementas destinados às juventudes.

Diante dessa realidade, evidencio o GP Subjetividades e (Auto)Biografias, do qual faço parte, haja vista que algumas de suas produções já investigaram as políticas para as juventudes e os sentidos socialmente atribuídos aos jovens, dando suporte para fundamentar a argumentação desta dissertação.

Entre elas, destaco as dissertações defendidas no Mestrado em Educação de Leutprecht (2013), intitulada *Sentidos de cidadania e currículo: um estudo a partir do Programa “Caráter Conta”*; de Capuani (2013), com o título *Análise do discurso das políticas para o ensino de inglês: tensões entre público e privado*; Meyer (2014), *Os sentidos de juventude nos discursos das políticas públicas curriculares para o ensino médio – MEC e Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina*; Silva (2015), *Políticas curriculares do ensino de História: os jogos de tempo e sujeito – a experiência da rede municipal de ensino de Joinville – SC*; e ainda Silva (2016), com a dissertação denominada de *Revozeamento: uma experiência etnográfica em uma escola do ensino médio inovador*. Todas essas produções, em maior ou menor medida, estiveram implicadas nos sentidos historicamente construídos para as juventudes e as políticas públicas destinadas a elas.

Nesse grupo de pesquisa, também destaco aquelas dissertações defendidas no Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade, mas que também estiveram comprometidas com esses sentidos e com as políticas educativas e culturais para os jovens: Houllou (2012), com *Encenações midiáticas que tematizam a vinda da família real para o Brasil: um estudo memorial*; Aviz (2013), *O patrimônio cultural do Morro do Amaral no imaginário dos jovens: tensões possíveis*; Andrade (2014), com a dissertação intitulada *Identidades e significações de juventudes no ProJovem: entre a memória/experiência e a demanda/projeto desejado*; e Silveira (2016), com a pesquisa *Juventudes e jogos de tempo: produção de subjetividades entre memórias e expectativas de trabalho*.

Nas aproximações com as investigações citadas, constatei particularidades muito peculiares, haja vista que elas procuram evidenciar conceitos balizadores sem perder o foco e sem perder as características dos estudos. Elas permitem, porém, um diálogo ímpar entre os trabalhos. Justificando essa afirmação, menciono Os

sentidos de juventude nos discursos das políticas públicas curriculares para o ensino médio – MEC e Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, de Meyer (2014), cujo objetivo geral foi “analisar os sentidos de juventude contidos nos discursos, em particular de textos curriculares do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) proposto pelo Ministério da Educação (MEC) e implementado pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SEESC)” (MEYER, 2014, p. 73).

Na mesma linha de pensamento, em *Revozeamento: uma experiência etnográfica em uma escola do ensino médio inovador*, Silva (2016) dialoga diretamente com Meyer (2014), tendo em vista que, como professora inserida na proposta curricular do ProEMI, procurou como objetivo geral “problematizar os processos de subjetivação juvenil durante as práticas escolares de cultura e esporte no currículo do ensino médio inovador na Escola Básica Professora Jandira D’Ávila” (SILVA, 2016, p. 21). Assim, por meio da metodologia etnográfica, observou os jovens inseridos na proposta curricular do ProEMI, principalmente nas oficinas de esporte e cultura, procurando captar seus discursos, ou seja, os processos de subjetivação de cada um.

Meyer (2014) analisou os discursos sobre juventudes nas realidades políticas do ProEMI, dando destaque aos sentidos de juventude mencionados pelo Programa Ensino Médio Inovador. Para melhor compreensão, tais sentidos são: jovens como sujeitos carentes de emancipação; jovens como sujeitos que estão conectados ao ciberespaço e precisam ser seduzidos ao processo escolar; jovens como incógnitas que precisam ser pesquisados e entendidos. Silva (2016), dialogando com os objetivos da pesquisa de Meyer (2014), procurou: observar os jovens e seus possíveis modos de subjetivação no processo de emancipação; problematizar o uso da cultura e do esporte como forma de seduzir os jovens no processo escolar; destacar as múltiplas possibilidades do currículo em fazer a diferença na vida dos jovens.

Por conseguinte, esta investigação não se inicia aqui, mas dialoga com as produções do GP, apropria-se delas e propõe-se a contribuir com a ampliação do seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, um fator que saliento é perceber que o diálogo existe, sobretudo no que diz respeito aos outros conceitos balizadores além da categoria de juventudes, ou seja, políticas públicas, currículo, análise do discurso, subjetividades. Todavia, a novidade nesta pesquisa é trabalhar com a história oral de

vida, acolhendo as narrativas (auto)biográficas de jovens inseridos em uma proposta curricular específica, a da Rede de Colégios Maristas.

Nessa vertente, converso com outras pesquisas do GP (LEUTPRECHT, 2013; AVIZ, 2013; MEYER, 2014; ANDRADE, 2014) que também se aprofundaram na temática referente às juventudes e, para isso, se apropriaram do campo teórico dos estudos culturais, cujo objeto de estudo são a “sociedade e suas relações de poder, [...] os Estudos Culturais estão sempre em movimento de acordo com as mudanças sociais, políticas e econômicas” (MEYER, 2014, p. 23). Ou seja, abre-se a tendência ao pensamento de se compreender os sujeitos, seja no individual, seja no coletivo, por meio da compreensão cultural, o que Hall (1997) chama de “virada cultural”: a “forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, mediando tudo” (HALL, 1997, p. 5).

Vale ressaltar, segundo Silva (2002, p. 131), que esse campo de teorização e investigação começou na Inglaterra em 1964, com o intuito de resistência à “cultura dominante”, levando em conta que os integrantes do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos se opuseram ao pensamento dominante que considerava a cultura um privilégio de uma elite restrita.

Em vista disso, como afirma Leutprecht (2013, p. 15), utilizando os pensamentos de Worthamann e Veiga-Neto (2001, p. 33), ao adentrar no conceito dos estudos culturais como campo teórico, estar-se-á “diante de um campo que se pretende ‘adisciplinar’ ou talvez ‘antidisciplinar’”. Logo, com o objetivo de pesquisar processos de subjetivação de jovens inseridos numa proposta curricular específica, concordo com Johnson (2006), ao afirmar que uma possível codificação de métodos ou conhecimentos “vai contra algumas das principais características dos estudos culturais: sua abertura e versatilidade teórica, seu espírito reflexivo e, especialmente, a importância da crítica” (JOHNSON, 2006, p. 10).

Perante essa sentença, e como me oriento na afirmação aludida, ou seja, a de que os estudos culturais são “adisciplinares”, faz-se necessária certa definição, para que esse campo teórico adentre em instituições relacionadas ao processo de conhecimento. Assim, Johnson (2006) fundamenta os estudos culturais em três elementos: suas relações com as disciplinas acadêmicas, pelos seus paradigmas teóricos e pelo seu objeto de estudo.

Isso posto, compreendo que, ao penetrar no campo teórico dos estudos culturais com o propósito de pesquisar as juventudes, fui projetado a alguns

questionamentos que me impulsionaram a pensar no decorrer da pesquisa. Diante de uma proposta curricular, por exemplo, o que se sabe sobre os efeitos discursivos de um currículo entre jovens de famílias de alta renda? Que processos de subjetivação atravessam esses jovens? O que pensam os jovens sobre eles mesmos, estudantes dessa escola?

Nessa perspectiva, têm-se visto os sentidos de juventudes por meio de pesquisas nas mais diversas áreas do conhecimento, apoiadas no campo teórico dos estudos culturais. Assim, os trabalhos realizados com base nos conceitos de juventudes passaram a ser analisados de forma mais abrangente, não se reduzindo a categoria ao seu caráter cronológico. Como afirma Barbiani (2007, p. 140),

pensar a juventude de hoje em suas múltiplas determinações e expressões obriga a todos a pensar e a falar no plural. Essa “regra” é tributária do campo que introduziu a necessidade de ressignificação dos estudos e teorias sobre juventudes: os estudos culturais. Não obstante a ênfase presente aos atributos culturais, nos textos, encontramos a segunda regularidade discursiva: o mesmo em se tratando de “multiplicidades”, há de se considerar o contexto sócio-histórico nos quais os jovens criam e recriam modos de vida, ou seja, a afirmação da perspectiva que conceitua a juventude nos marcos de uma dada condição juvenil.

De fato, nos dias atuais, não se pode mais pensar somente em um conceito de juventude. Concordo que são vários os conceitos de juventudes ante a presença das múltiplas determinações, expressões e condições culturais presentes na sociedade. Desse modo, ao pensar em *condição*, trago Dayrell (2007, p. 1.108), quando diz que o termo,

do latim, *conditio* refere-se à maneira de ser, à situação de alguém perante a vida, perante a sociedade. Mas, também, se refere às circunstâncias necessárias para que se verifique essa maneira ou tal situação [...] refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes relacionados às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc.

Dessa maneira, seguindo o panorama das pesquisas realizadas pelo GP, reforcei o conceito explorado nas pesquisas de “juventude/adolescência que toma o processo de significação/identificação de forma ampliada. Desta forma não se leva em consideração aqui a cronologia demarcada pelos órgãos e documentos oficiais” (MEYER, 2014, p. 48). Afinal, podem-se analisar os documentos, e de modo

particular a Lei n.º 12.852, de 5 de agosto de 2013, que ressalta de maneira linear o conceito de juventude:

Esta Lei institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. TÍTULO I - DOS DIREITOS E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE - CAPÍTULO I - DOS PRINCÍPIOS E DIRETRIZES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE - Art. 1.º Esta Lei institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. - § 1.º Para os efeitos desta Lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade. - § 2.º Aos adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos aplica-se a Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, e, excepcionalmente, este Estatuto, quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente (BRASIL, 2013).

Com base nessa prescrição, trouxe as pesquisas produzidas no GP, pois, como devidamente referenciadas, procuram analisar os conceitos não de maneira linear, mas sim ampla, salientando de modo próprio as políticas públicas voltadas para as juventudes.

São inúmeros os programas destinados às juventudes, como é possível acompanhar, por exemplo, no Guia Nacional de Políticas Públicas para a Juventude¹, destinado aos estados, Distrito Federal e municípios. Mas para quem e para quê? A resposta poderia ser simples: para os jovens! Contudo para quais jovens? No campo de pesquisas com juventudes, há investigações com jovens de baixa renda, especialmente aqueles em condições de maior vulnerabilidade. Para essa determinada realidade, são pensadas políticas de reparação e de inclusão.

Perante os questionamentos aludidos, estabelece-se a necessidade de um olhar histórico-social, considerando que a condição dos jovens de alta renda vem sendo pouco investigada nos meios acadêmicos.

Nesse contexto, o jovem tematizado pelas pesquisas é, em sua maioria, urbano, oriundo das camadas populares e estudante de escola pública. Apesar da ampliação relativa do número de trabalhos que pesquisam jovens de classe média e estudantes de escola particular, *ainda existe uma lacuna no conhecimento desse setor da população juvenil* (DAYRELL *et al.*, 2009, p. 106, grifo meu).

¹ Os guias foram documentos produzidos pela Secretaria Nacional de Juventude, ligada à Secretaria Geral da Presidência da República, em 2006, com atualizações em 2010, e apresentam os programas disponíveis para as juventudes.

Nessa vertente, ao realizar a pesquisa, concordo com a afirmação, pois de forma concreta experimentei essa realidade aprofundando-me em conhecer os estudantes desse setor da população juvenil. Tal interesse partiu primeiramente por ser professor inserido nessa realidade e, em segundo lugar, como dito, por ainda existir uma lacuna. De fato, uma coisa é entrar na sala de aula e *conhecer* os jovens estudantes, outra é o que a pesquisa me proporcionou: problematizar e conhecer a proposta curricular específica e, ainda, conhecer as narrativas (auto)biográficas dos jovens inseridos em tal realidade.

Por conseguinte, por intermédio da metodologia da história oral de vida se determina a disposição de desbravar, de fazer a experiência, de, como afirmam Dayrell *et al.* (2009), ver, ouvir e registrar. Logo, com esses três verbos se acolherão os relatos das histórias de vida dos jovens da pesquisa, para se compreender os processos de subjetivação e/ou as singularizações possíveis, com o intuito de conhecê-los e valorizá-los enquanto sujeitos, já que, em muitos casos, tem-se a tendência de pensar no que os jovens serão, e não no que eles estão sendo. Dessa maneira, amparo-me na argumentação de Dayrell (2003, p. 43), ao afirmar que o jovem é:

um ser singular, que tem história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim, como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e singularidade [...] o sujeito é ativo, age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere.

Com efeito, considero o conceito de juventudes como um acontecimento em potência, que se vislumbra por diversos modos de ser. Porém muito ainda é preciso caminhar nessa compreensão, haja vista que por diversas vezes os jovens são enquadrados em um projeto de ser que na maioria das vezes os pensa pelos adultos, professores, gestores. Quando digo que é preciso caminhar, é porque concordo com Inês Teixeira (2014, p. 19):

Pertencemos às gerações mais antigas ou intermediárias – com um passado mais largo e um futuro mais curto – em relação à geração em que nossas turmas se localizam, que têm um futuro mais amplo e um passado mais curto. Tudo isso nós vemos, observamos, sentimos na sala de aula e na escola. Quem nunca viu, sentiu ou, qual de nós, nunca foi tensionado, por essas diferenças temporais entre professores e as crianças e jovens alunos?

Essa é uma realidade presente nas escolas, e gera-se uma posição de tensão diante das diferenças geracionais. Então, o objetivo geral desta pesquisa abriu um horizonte, pois ao problematizar por meio das narrativas de vida os processos de subjetivação de jovens do ensino médio do Colégio Marista São Luís procurei ouvir os jovens e, com base nas narrativas (auto)biográficas, percebi como o currículo pode subjetivar suas vidas, fato que deve ser considerado oportuno e salutar no campo educacional.

Nessa linha de raciocínio, um grande aprendizado que a pesquisa proporcionou enquanto professor/pesquisador dos jovens envolvidos na pesquisa foi o de compreender, concordando com Inês Teixeira (2014, p. 19), que “eles não são o que somos, eles não são como somos. Eles são outros sujeitos, outras individualidades, outras subjetividades. Eles são outras pessoas, outros seres”.

Logo, se os jovens são outras pessoas, outros seres, faz-se necessário caminhar, sair da zona de conforto, já que, até mesmo como professor, posso não conhecer os jovens estudantes. Posso muitas vezes simplesmente qualificá-los como bons ou maus, por corresponderem ou não as exigências de um currículo, esquecendo completamente que eles são “outros sujeitos”... Por isso, conforme Dayrell, Carrano e Linhares (2014, p. 108) enfatizam, é preciso “conhecer os nossos jovens estudantes. Ao contrário, se nos apegarmos a modelos negativos e socialmente construídos, correremos o risco de produzirmos imagens em negativo de nossos jovens”.

1.2 O contorno pelo caminho metodológico da história oral de vida

Quando invocamos a memória, sabemos que ela é algo que não se fixa apenas no campo subjetivo, já que toda vivência, ainda que singular e auto-referente, situa-se também num contexto histórico e cultural. A memória é uma experiência histórica indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e de cada cultura (SOUZA, 2007, p. 63).

Ao ressaltar a valorização da memória, e na pesquisa de modo especial, por meio das narrativas (auto)biográficas dos jovens, é perceptível a relação do contexto histórico e cultural de cada um dos sujeitos. Desse modo, conjecturando o objetivo geral deste estudo ressaltou os passos que se trilharam observando os objetivos

específicos²: identificar nas (auto)biografias a relação entre os discursos do currículo Marista e os processos de subjetivação; apontar nas (auto)biografias outros discursos implicados nos processos de subjetivação dos jovens; analisar as conexões entre as “tecnologias de si” encontradas nas (auto)biografias em relação aos discursos de valores disponíveis aos jovens.

Por conseguinte, orientado pelos desafios atuais do GP Subjetividades e (Auto)Biografias, elegeu-se a metodologia da história oral de vida como recurso para a coleta das narrativas dos jovens, primeiramente por se considerar mais conveniente, já que a pesquisa se propõe a construir histórias de vida por meio de entrevistas com roteiros semiestruturados, como também por compreender que as subjetividades são valorizadas, e, conseqüentemente, a essência do conteúdo revelado é importante em cada um dos sujeitos pesquisados. Como evidenciam Meihy e Holanda (2007, p. 34):

No caso da história oral de vida, o que a distingue é exatamente a independência dos suportes probatórios. As incertezas, descartabilidade da referência exata, garantem às narrativas decorrentes da memória um corpo original e diverso dos documentos convencionais úteis à História. Em particular, a história oral de vida se espalha nas construções narrativas que apenas se inspiram em fatos, mas vão além, admitindo fantasias, delírios, silêncios, omissões e distorções.

Assim, seguindo essa linha de raciocínio, destaco o pensamento de Thompson (2005; 2006) ao afirmar que o testemunho oral é parte essencial do patrimônio cultural da humanidade. Ou seja, o autor retrata a viabilidade de aproximar vidas e as mais variadas formas de enxergar a sociedade, facilitando a afinidade no convívio das pessoas, o que em alguns casos os documentos não atingem. Nessa perspectiva, Thompson (2006, p. 19) instrui:

A história oral é considerada atualmente parte essencial de nosso patrimônio cultural. Essa é uma situação muito nova e, olhando para o futuro, acho que há possibilidades imensas, por exemplo, para criar novas conexões entre as pessoas em mundos sociais e geográficos diferentes; através do oral, criando novas solidariedades e novos entendimentos.

² Saliento que no projeto da pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética, entre os objetivos específicos, elencou-se ainda: analisar os “valores Maristas” e a proposta curricular do ensino médio do Colégio Marista São Luís, recortando o aspecto de formação da juventude. Porém nesse momento da pesquisa esse propósito não se insere, por não ser um objetivo do método (auto)biográfico. No momento devido, contudo, ele foi mencionado, pois foi de suma importância essa análise para a compreensão dos processos de subjetivação dos jovens inseridos na proposta curricular do Colégio Marista São Luís.

Nesse panorama, o procedimento metodológico da história oral de vida pretende reunir e, por conseguinte, preservar as lembranças, as experiências dos sujeitos que se disponibilizam em dividir suas narrativas de vida. Proporciona-se, assim, a familiaridade com a sua própria história: a “lembrança remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu [...] a memória [...] faz emergir a necessidade de se construir um olhar retrospectivo e prospectivo no tempo e sobre o tempo” (SOUZA, 2007, p. 63-64). Por conta disso, Alberti (1990, p. 52) ressalta:

Um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica, etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participam de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo como forma de se aproximar do objeto de estudo [...]. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, etc., à luz de depoimentos de pessoas que deles participaram ou os testemunharam.

Com base na afirmação citada, saliento os avanços em se estudar acontecimentos muito particulares, como as narrativas (auto)biográficas, tendo em vista que a metodologia da história oral é recente. Desse modo, é pertinente se aprofundar nas determinadas teorias que dialogam no âmbito da história oral, história oral de vida, memórias e narrativas (auto)biográficas. Desse modo, Catani, Bueno e Sousa (2000, p. 169) fundamentam:

O estímulo à construção de narrativas autobiográficas que favoreçam a explicação das formas pelas quais se vivencia e se concebe a própria história de formação e suas múltiplas relações com as pessoas e os espaços que a conformaram pode constituir um recurso inestimável às reflexões acerca da natureza dos processos formadores e das intervenções que neles se fazem.

Resgatando o pensamento de Thompson (2005) com base em suas pesquisas em relação às histórias orais, mesmo para fundamentar o que foi salientado, ou seja, testemunho oral como patrimônio, o autor evidencia a metodologia como “fonte histórica”, na qual os vários campos de ciência são envolvidos de forma apropriada nos seus diversos campos de atuação. Por conseguinte, a opção pela história oral visa possibilitar a relevância das “narrativas” dos sujeitos presentes nas mais variadas facetas da sociedade no que diz respeito à fonte documental. Logo, as narrativas para o autor são importantes fontes, porque “podem de fato transmitir informação, tratá-las simplesmente ‘como documento a

mais' é ignorar o valor extraordinário que possuem como testemunho falado" (THOMPSON, 2005, p. 137-138).

Em outras palavras, de acordo com o autor, a história oral é um importante instrumento no campo da historiografia, e ao ser utilizada como fonte de pesquisa realiza-se a experiência de "lançar a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação [...] traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade" (THOMPSON, 2005, p. 44-45). Assim sendo, seguindo essa mesma linha de pensamento, Oliveira (2005, p. 94) afirma:

A história oral recupera aspectos individuais de cada sujeito, mas ao mesmo tempo ativa uma memória coletiva, pois, à medida que cada indivíduo conta a sua história, esta se mostra envolta em um contexto sócio-histórico que deve ser considerado. Portanto, apesar de a escolha do método se justificar pelo enfoque no sujeito, a análise dos relatos leva em consideração as questões sociais neles presentes.

Em continuidade a esse pensamento, considera-se que a história oral, como também a história oral de vida, passou por um processo de reconhecimento e foi compreendida com base no conhecimento epistemológico do movimento etnometodológico. Assim sendo, segundo Minayo (2004), a etnometodologia teve como berço a Universidade de Chicago e como seu principal arquiteto Robert Park³, que, desde as décadas de 1920 e 30 defendeu a importância da experiência direta com os atores sociais para a compreensão de sua realidade (SOUZA, 2007, p. 65).

À vista disso, conforme o pensamento de Olinda e Cavalcante Júnior (2008, p. 93), a história oral de vida "tem seu uso intensificado na década de 80 do século XX, com o objetivo de renovar, metodologicamente, a pesquisa em ciências humanas, contrapondo-se ao paradigma dominante, que tem como pilares a 'objetividade e a intencionalidade nomotética'". Portanto, compreendo que a metodologia da história oral de vida, por meio das narrativas (auto)biográficas, se configura pela característica narrativa de uma vida a ponto de no escopo de se narrar uma vida existe a possibilidade de se compreender uma "ação cognitiva com a qual se desenha, antes de qualquer traço, a figura de si. A biografização é desse modo, uma ação permanente de figuração de si que se atualiza na ação do sujeito ao narrar sua

³ Robert E. Park (1864-1944), um dos principais nomes da Escola de Chicago, nos anos 20 e 30 do século passado. Park teve papel importante no desenvolvimento da sociologia americana e para os estudos da comunicação, pela formação dos inúmeros sociólogos relevantes que foram seus alunos e por tantos outros pensadores que sofreram a influência de suas ideias, como Lasswell, Gosnell, Redfield, entre outros (SILVA, 2011).

história, a tal ponto que ele se confunde com esta” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 17).

Tendo em vista essa dinâmica de “ação cognitiva”, os sujeitos da pesquisa, ao narrarem suas histórias, elaboram por intermédio de suas próprias narrativas (auto)biográficas uma “figura de si”, de forma que seja possível a compreensão particular dos processos que estão presentes em sua própria vida. Com tal característica, Delory-Momberger (2008) elucida o processo da história oral de vida na pesquisa como uma construção do sentido com base nos diversos fatores, na qual os sujeitos da pesquisa e o pesquisador estão inseridos.

Diante dessa realidade, é fundamental destacar os limites metodológicos. Entendo que não há como atingir a plenitude de uma vida, ou seja, conhecer o outro na sua totalidade, haja vista que as entrevistas são “fragmentárias como toda a conversa [...]. [A entrevista] nos aproxima da vida dos outros, de suas crenças, de sua filosofia [modo de pensar] pessoal, de seus sentimentos e seus medos” (ARFUCH, 1995, p. 89). À vista disso, é compreensível que o processo não retrata um conceito de verdade, mas sim uma “ilusão biográfica”, em concordância com Arfuch (2010) ao citar Bourdieu (2006). Todavia, afirma a autora que cresceu o número de narrativas biográficas nas últimas décadas no interior da academia, fortalecendo assim que os “usos da entrevista – que excedem amplamente as molduras da informação – são quase contemporâneos dos que conquistaram o fervor acadêmico, habilitando a palavra do ‘ator social’” (ARFUCH, 2010, p. 156).

Por conseguinte, ao ressaltar a importância do outro como “ator social”, ou ainda, como afirma Arfuch (2010), a relevância com que se deve ter com a “voz do outro”, faz-se necessário nessa relação de encontro por meio das narrativas (auto)biográficas um espaço biográfico, que segundo Arfuch (2010, p. 58-59) é visto como uma

confluência de múltiplas formas, gêneros e horizontes de expectativa [...]. Permite a consideração das especificidades respectivas sem perder de vista sua dimensão relacional, sua interatividade temática e pragmática, seus usos nas diferentes esferas da comunicação e da ação.

Nesse panorama, o método da história oral de vida na pesquisa esforça-se no que diz respeito à fidelidade das experiências e interpretações do autor sobre sua realidade, pois, como afirma Minayo (2004, p. 22), “sujeitos de estudo, são pessoas

em determinadas condições sociais, pertencentes a determinado grupo social ou classe com suas crenças, valores e significados”. Por isso, destaca a autora que a pesquisa (auto)biográfica pode ser executada de forma completa, na pretensão de compreender o desenvolvimento da vida do sujeito e sua trajetória até o momento atual; ou de forma tópica, destacando determinada etapa do sujeito da pesquisa (MINAYO, 2004).

Assim sendo, no campo metodológico percebo que existe uma diferença no que concerne ao método da história oral. Por isso, concordo com Souza (2007, p. 67), ao afirmar:

Autobiografia, biografia, relato oral, depoimento oral, história de vida, história oral de vida, história oral temática, relato oral de vida e as narrativas de formação são modalidades tipificadas da expressão polissêmica da história oral. Nas pesquisas na área de educação adota-se a história de vida, mais especificamente o método autobiográfico e as narrativas de formação [...]. Classificada como método, como técnica e ora como método e técnica, a abordagem biográfica, também denominada história de vida, apresenta diferentes variações face ao contexto e campo de utilização.

Com base nessa afirmação, destaco a pesquisa de Silveira (2016) do GP de que participo, que também utilizou o método (auto)biográfico com jovens. A pesquisadora salienta o pensamento de Meihy e Holanda (2007), que ajuda a compreender que essa diferença presente na “história de vida é categorizada como uma das formas de história oral. Ou seja, os autores esclarecem que há três gêneros em história oral, sendo eles: história oral de vida, história oral temática e tradição oral” (SILVEIRA, 2016, p. 79). Desse modo, afianço baseado no pensamento de Souza (2007) que a abordagem biográfica tanto é um método, principalmente por estar alicerçada em fundamentos teóricos; como também é técnica, por se poder beneficiar das mais variadas proposições em sua utilização. Assim, o importante no âmbito das “tipificações ou classificações” referentes ao uso do método nas pesquisas socioeducacionais se justifica como uma possibilidade de “recuperar a singularidade das histórias narradas por sujeitos históricos, socioculturalmente situados, garantindo às mesmas o seu papel de construtores da história individual/coletiva intermediada por suas vozes” (SOUZA, 2007, p. 67).

Nessa vertente, conhecer histórias de vida de jovens devidamente matriculados em uma proposta curricular específica se explica propriamente por concordar que “os estudos das histórias de vida no campo educacional centram-se

na pessoa do professor, com ênfase nas subjetividades e identidades que as histórias comportam” (SOUZA, 2007, p. 69). Ora, ouvir as narrativas (auto)biográficas dos discentes no campo educacional é compreender que “os tempos atuais são mais sensíveis às manifestações da singularidade, que legitimam não apenas a retomada de interesse pela biografia, como a transformação do gênero num sentido mais reflexivo” (DOSSE, 2009, p. 229).

Na prática, a metodologia da história oral de vida, como fundamenta Dosse (2009), possibilita conhecer uma biografia, no mais profundo desafio de escrever uma vida. Assim sendo, Barreneche-Corrales (2008, p. 73) afirma:

Para os pesquisadores do método autobiográfico o estudo de uma vida é o estudo de uma viagem no tempo. Esta viagem, a viagem da vida é empiricamente imprevisível. Ainda que seu percurso possa ser determinado pela sociedade e pela cultura, os acontecimentos e os encontros são em grande parte imprevisíveis. E, então, não se pode antecipar qual o peso que as experiências terão durante a viagem e, principalmente, não há condições de saber se a viagem pode transformar completamente uma pessoa no corpo e na mente. É neste sentido que a vida em si é uma aventura.

Uma vez que será uma aventura conhecer histórias de vida de jovens particularmente inseridos em uma proposta curricular, atravessados por tantos assujeitamentos, fazem-se necessárias algumas reflexões sobre a história desse gênero. Nos dias atuais, o campo biográfico cresceu e cresce a cada dia, como afirma Dosse (2009, p. 16): “Assistimos a uma verdadeira explosão biográfica que se apossa dos autores e do público num acesso de febre coletiva que dura até hoje”. Isso impulsiona Câmara (2012, p. 12) a declarar:

Inicialmente, essas escritas estavam reservadas aos dignitários, aos heróis da História, a personalidades extraordinárias, aos santos da Igreja, e a acontecimentos memoráveis, elas se democratizam, deixando lugar para as pessoas comuns e a “trivialidade” do cotidiano. Quem são os “grandes homens” de hoje? E quem são as “grandes mulheres” que contam suas histórias?

Nesse caso, ressalto a importância de se conhecer as narrativas de história de vida dos jovens, que podem, ao fazer a “experiência de relatar sua história de vida, oferecer àquele que a conta uma oportunidade de (re)-experimentá-la, resignificando sua vida – o que implica numa dimensão ética do estudo, trazendo uma contribuição que consideramos essencial” (SILVA *et al.*, 2007, p. 31).

Por essa razão, ao pensar nos textos da Grécia Antiga, mais especificamente nas obras do filósofo Platão, por exemplo, por expressar de forma tão contundente a consciência do ser humano, visando sempre buscar o verdadeiro conhecimento (ético) por meio de seus atos, constato de maneira característica traços narrativos (auto)biográficos. Ou seja, na obra *Apologia de Sócrates*, a qual relata o que havia acontecido principalmente com Sócrates, resgatando o caráter da própria história de vida, “o autor se comporta como historiador e demonstra grande preocupação com a exatidão dos relatos” (HUISMAN, 2000, p. 16). Nesse caso, no classicismo grego, como manifesta Bakhtin (2014, p. 252), “não podia haver nenhuma diferença radical entre a abordagem da vida alheia e a abordagem da própria vida, ou seja, entre os pontos de vista biográfico e autobiográfico”, fato evidente na obra de Platão.

Dando continuidade às reflexões, aponto para o período romano, no qual novamente é possível perceber traços evidentes no que diz respeito à história oral de vida em documentos de famílias, pois era comum transmitir os acontecimentos vivenciados em um período de tradição das famílias da própria época, como também no decorrer do tempo. Vale ressaltar que até os dias atuais é possível visitar antigas catacumbas e nelas observar “desenhos” que eram representações de determinadas famílias para resgatar o contexto histórico de cada uma delas, para que através dos tempos se soubesse verdadeiramente quem foi, como viveu, como era conhecido aquele que agora havia sido depositado naquele local.

Assim sendo, Bakhtin (2014) afirma que tais famílias estavam diretamente ligadas ao Estado romano e utilizavam o método da história oral de vida, por meio das narrativas (auto)biográficas, como um “fato público-histórico nacional” (BAKHTIN, 2014, p. 256). Dessa forma, é possível reportar o conceito a outras práticas de escritas biográficas, haja vista que na época greco-romana o estilo biográfico ganhou a perspectiva da “autoglorificação”:

Atrás da questão da permissibilidade da autoglorificação, oculta-se a questão mais geral: é possível ter a mesma atitude em relação à própria vida e em relação à vida dos outros? A colocação de tal questão revela que a coesão pública do homem clássico se desintegra e inicia-se uma diferenciação radical das formas biográficas e autobiográficas (BAKHTIN, 2014, p. 252).

Nessa perspectiva, segundo Dosse (2009, p. 125), Plutarco, o autor de *Vidas paralelas*, e Suetônio, autor de *Vidas dos doze Césares*, foram biógrafos da “idade

heroica”. Suas obras tinham a função de criar modelos de moralidade e conduta por meio da descrição da vida de grandes homens (heróis), transmitindo exemplos a serem seguidos e estabelecendo valores a serem respeitados pelos leitores⁴.

Em Plutarco, o tempo biográfico é específico. É o tempo da revelação do caráter, mas não é de modo algum o tempo da formação e crescimento do homem [...]. A própria realidade histórica, na qual ocorre a revelação do caráter, serve somente de ambiente para essa revelação, [e] não tem influência determinante sobre o próprio caráter (BAKHTIN, 2014, p. 259).

Já na Idade Média, Santo Agostinho (354-430), ao escrever a obra *Confissões*, de cunho filosófico e (auto)biográfico, conquistou seu espaço nesse gênero. Conforme ressalta Huisman (2000, p. 71-72), “a obra é dividida em duas partes distintas; a primeira compreende os livros I a IX e relata a vida do autor até sua conversão ao catolicismo; a segunda, constituída pelos livros X a XIII, é mais especulativa”. Dessa forma, mesmo não apresentando caráter (auto)biográfico moderno, fortaleceu o processo de elaboração do método, haja vista que de forma peculiar na obra se valoriza a busca de um *eu*, mesmo que tenha sido no formato de narração da vida, orientada por uma “verdade divina”, pois, segundo Arfuch (2010, p. 41), “ainda hoje esse modelo continua constituindo [...] o paradigma de toda história (auto)biográfica”.

Como o método foi consolidado, a história oral de vida, por intermédio das narrativas (auto)biográficas, de fato, evidencia-se o *eu* como fonte de narração, ou seja, uma biografia. Logo, para Arfuch (2010, p. 35-36),

é no século XVIII – e, segundo certo consenso, a partir das *Confissões*⁵ de Rousseau – que começa a se delinear nitidamente a especificidade dos gêneros literários autobiográficos [...]. Assim, confissões, autobiografias, memórias, diários íntimos, correspondências, traçariam, para além de seu valor literário intrínseco, um espaço de autorreflexão.

Por conseguinte, a obra de Rousseau mencionada na citação salienta que “o

⁴ Para Dosse (2009), a “idade heroica” é considerada a primeira fase do percurso das biografias na história.

⁵ Livro escrito entre os anos de 1764 e 1770, no fim da vida do autor, publicado em 1782, após sua morte (1778). Título original: *Les confessions* (similar ao da obra já citada, de Santo Agostinho). Complementando as informações, Pace (2012, p. 86) afirma: “Dentre os textos autobiográficos, publicados postumamente, as *Confissões* ocupam lugar central. Nelas, Rousseau declara dizer a verdade a respeito de suas origens, seu nascimento, sua infância, os anos de juventude, a idade adulta, as circunstâncias que o levaram a cometer mesmo os atos pelos quais ele é perseguido e reprovado. Nessa intenção de verdade, ele procura não mascarar ações desprezíveis, como furtos, mentiras e traições, mas a partir delas, justificar-se e defender-se”.

relato da própria vida e a revelação do segredo pessoal operam como reação contra o avanço inquietante do público/social” (ARFUCH, 2010, p. 48). Ou seja, a narração da vida atravessa o âmbito do sujeito e rompe as barreiras do público e do privado. De acordo com Arfuch (2010, p. 49), “esta topografia apresentada, estabelece a base do espaço (auto)biográfico moderno”. Portanto, a (auto)biografia passa a ter

importância filosófica, pois além de explorar limites sobre a afetividade, conduzindo uma nova tendência literária à época, e demonstrar um sentimento de defesa diante dos entraves públicos e sociais, introduziu a convicção íntima e a reflexão sobre o “eu” como método de validar a razão (ARFUCH, 2010, p. 51).

Ao descrever uma reflexão referente ao processo histórico da biografia, Dosse (2009) no livro *O desafio biográfico: escrever uma vida* procura pormenorizar o gênero biográfico e resguarda o posicionamento de que o início dos anos 1980 foi o período de desvendar, de modo particular na França, com o auxílio das ciências humanas em geral e dos historiadores particularmente, “as virtudes de um gênero que a razão gostaria de ignorar” (DOSSE, 2009, p. 16). Nessa adversidade, foi necessário um trabalho árduo para que os trabalhos de cunho biográfico e autobiográfico fossem aceitos na comunidade acadêmica, considerando que foi sempre difícil pela alegação de não preencher as “exigências universitárias de seriedade, competência erudita e legitimação acadêmica” (DOSSE, 2009, p. 23).

Assim, como aponta Bolívar (2001, p. 220), a história oral de vida gera “uma estrutura central no modo como os seres humanos constroem o sentido. O curso da vida e a identidade pessoal são vividos como uma narração”. De fato, como pesquisador, é preciso valorizar as narrativas, pois elas produzem conhecimento significativo e capaz de remodelar a própria vida. Fundamenta Souza (2007, p. 69):

Através da abordagem biográfica o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes. A centralidade do sujeito no processo de pesquisa e formação sublinha a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios, que concede ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história.

Com tal característica, compreendo que há um processo de construção narrativa da identidade em cada sujeito, pois cada um tem sua história, seus desejos, suas fragilidades, suas grandezas, seu tempo para descobertas pessoais,

sua singularidade. Em suma, abre-se uma busca constante em compreender como esses sujeitos narram, como significam as transformações que brotam na vida dos jovens estudantes pesquisados, percebendo que a história de cada um é particular, mas que estará atravessada, articulada com os discursos em fluxo nesse contexto escolar.

Então, ao se aplicar o método da história oral de vida nos jovens intensifiquei a ideia de que os sujeitos estão em movimento. Como o foco da pesquisa eram os jovens inseridos em uma proposta curricular, foi necessário pensar também nessa dimensão educacional. Sendo assim, concordo com a seguinte reflexão sobre o uso da história oral de vida na educação, como

outra maneira de considerar a educação. Já não se trata de aproximar a educação da vida, como nas perspectivas da educação nova ou da pedagogia ativa, mas de *considerar a vida como o espaço de formação*. A história de vida passa pela família. É marcada pela escola. Orienta-se para uma formação profissional, e em consequência beneficia-se de tempos de formação contínua. *A educação é assim feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida* (DOMINICÉ, 1998, p. 140, grifos meus).

Dessa maneira, na busca constante de uma singularidade possível, adquirida no sentido próprio da história de vida, Venera (2015, p. 56) problematiza: “Diante da ilusão de chegar à totalização de uma vida, a impressão de que, ao acessar a memória dos biografados, se acessa também o passado vivido e a vida como ela foi”. Assim, ao “considerar a vida como o espaço de formação”, compreendo com base no pensamento de Delory-Momberger (2008, p. 56) que “o que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem de si [...] a narração é o lugar no qual o indivíduo toma forma, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida”. Por isso, a narrativa seguindo o raciocínio de Delory-Momberger (2016, p. 141) “não é apenas o produto de um ‘ato de narrar’, ela é também um poder de efetivação sobre o que ele narra [...] um poderoso ‘ator’ de biografização”, o que para a autora é o

conjunto das operações e dos comportamentos pelos quais os indivíduos trabalham para se dar uma *forma própria* na qual eles se reconhecem a si mesmos e se fazem reconhecer pelos outros. Essa tomada de forma tem uma dimensão reflexiva e autorreferencial no sentido em que ela consiste em relatar as situações, os acontecimentos dentro de si mesmo. Neste sentido, a *biografização* surge como uma *hermenêutica prática*, um quadro de estruturação e de significação da experiência exercendo-se de forma

constante na relação do homem com sua vivência e com seu ambiente social e histórico (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 139, grifos do original).

Por essa ótica, amparado no entendimento de Delory-Momberger (2016), ao utilizar o pensamento de Ferrarotti (2013), percebi o porquê e a importância de se querer conhecer as narrativas dos jovens estudantes. Ou seja, usei a história oral de vida como metodologia de coleta das entrevistas, pois foi por meio dessas narrativas que pude compreender as subjetividades presentes nos discursos de cada um dos jovens da pesquisa. Em outras palavras, o método deu o suporte empírico para o pesquisador/professor poder identificar o que era desconhecido e o que somente se podia saber por meio da relação dialógica. Desse modo, fez-se necessária uma relação imediata com os jovens da pesquisa, a ponto de se gerar “uma relação interpessoal complexa e recíproca, na qual o pesquisador é ele próprio um ‘pesquisado’ [...] é um conhecimento a dois que se constrói em uma interação, em uma intersubjetividade” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 142).

Dessa maneira, o método biográfico proporciona esse processo de comprometimento no campo do objeto a ser estudado e que constantemente pode ser remodelado. Em vista disso, dialogando com Costa (2005), evoco algumas palavras desta pesquisa que, no contato com os jovens, em alguns momentos, por meio de suas narrativas me levaram a perceber que “as perguntas de que me ocupo, [...] são aquelas que dão sentido ao trabalho investigativo, aquelas que mobilizam quem pesquisa, remexem todo campo dos saberes e deixam tudo em aberto, num misto de incerteza e promessa” (COSTA, 2005, p. 200).

Nessa perspectiva, são os processos de subjetivação dos jovens inseridos na proposta curricular do Colégio Marista São Luís que se almejam compreender. Para esse fim, como fundamenta Delory-Momberger (2016, p. 144, grifos do original), as narrativas (auto)biográficas “contribuem para constituir um conhecimento em *situação*, uma compreensão do *interior* das vivências humanas”.

Em virtude desse pensamento, ao se ouvir as narrativas dos jovens e os procedimentos de como as subjetividades presentes no currículo atravessam suas rotinas, seja no espaço escolar, seja fora dele, houve a possibilidade de compreensão, pois, como afirma Dutra (2002, p. 373-374):

A modalidade da narrativa mantém os valores e percepções presentes na experiência narrada, contidos na história do sujeito e transmitida naquele momento para o pesquisador. O narrador não “informa” sobre a

sua experiência, mas conta sobre ela, dando oportunidade para que o outro a escute e a transforme de acordo com a sua interpretação, levando a experiência a uma maior amplitude, tal como acontece na narrativa.

Dessa forma, pelo entendimento das narrativas (auto)biográficas se tornou possível absorver os processos históricos de cada um dos jovens envolvidos na pesquisa, para então analisar como a proposta curricular na qual estão inseridos envolve a amplitude da vida particular de cada um. Com base na história da educação, tem-se conhecimento de como funcionam colégios cuja natureza se pesquisou. Em outras palavras, é evidente o que significa e o que significou uma escola de confissão religiosa, como funcionam seus currículos, como se educou criteriosamente uma parcela privilegiada da sociedade brasileira, porém pouco se sabe sobre os efeitos discursivos de um currículo como tal em jovens estudantes, ou como se organizam suas histórias a partir desse lugar.

1.3 Toda caminhada sugere paradas

Não podemos esquecer o aparente óbvio: eles são jovens, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito das suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se diante dela, possuem desejos e propostas (DAYRELL, 2007, p. 1.109).

Durante o desenvolvimento da pesquisa e nos mais variados contatos com artigos científicos, dissertações de mestrado, teses de doutorado, livros dos mais variados gêneros literários, é peculiar a apresentação do autor/pesquisador. Nesse momento constato que toda caminhada sugere paradas, para se compreender quem é o autor, o seu lugar de fala, seu objetivo. Em vista disso, assumo esse compromisso de inteirar os jovens entrevistados ao leitor; pelo contrário, posso *esquecer o aparente óbvio*. Assim, ao realizar esse exercício de apresentação, permiti não somente o envolvimento com os jovens da pesquisa, mas também com *suas experiências de vida* e contextos sócio-históricos no qual estão agregados. Nessa perspectiva, concordo com Delory-Momberger (2016, p. 145) ao afirmar:

Esta preocupação com a “educação humana” dá à pesquisa biográfica uma responsabilidade particular, que não é apenas de ordem científica, mas

também ética e política. Se a “fala de si”, sob todos os seus registros e em todas as suas diversidades, constitui o material privilegiado de um saber biográfico, ela é também o vetor pelo qual os seres humanos acessam a um saber e a um poder deles mesmos que lhes dão a capacidade de se desenvolver e de agir enquanto “sujeitos”.

Por consequência de tudo o que é oferecido na proposta curricular do Colégio Marista São Luís, está posto o interesse já aludido de ver, ouvir e registrar as narrativas de vida dos jovens inseridos nessa realidade. Para tanto, assimilei a necessidade de realizar um recorte específico para coletar os devidos dados da pesquisa. Em suma, tal recorte abrangeria seis jovens devidamente matriculados no ensino médio da escola. Entre os convidados para voluntariamente participar da pesquisa, alguns critérios foram levados em conta. Ou seja, convidaram-se seis jovens, dos quais três são do sexo feminino e três do masculino, com os seguintes recortes:

- a) jovem negra: sobressai em todo o ensino médio por ser a única estudante negra do colégio;
- b) jovem branca recém-chegada no colégio: tem-se a realidade de jovens que recém-chegaram à cidade/ao colégio, em que estão ainda se adaptando à proposta curricular;
- c) jovem branca com bom aproveitamento acadêmico: estudante com destaque no rendimento acadêmico;
- d) jovem branco bolsista: por ser um colégio de classe média/alta, destacam-se alguns estudantes bolsistas, e um deles fez parte da pesquisa;
- e) jovem branco com destaque de liderança: um entre os alunos que ganham destaque no quesito liderança;
- f) jovem branco com problema familiar: aluno que passa por um problema familiar que possa acarretar numa dificuldade acadêmica.

Dessa maneira, no decorrer da pesquisa, os jovens foram os narradores de suas histórias de vida. No escopo de preservar a identidade nominal⁶ de cada um deles, em comum acordo, e no intuito de valorizar o protagonismo dos jovens, eles escolheram seus codinomes inspirados na particularidade de cada um. São eles: Paula, Angel Olsen, Laura, Juliano, Halt e Marcos.

⁶ Conforme TCLE assinado pelos responsáveis dos jovens estudantes sujeitos da pesquisa, os nomes foram mantidos em sigilo. Desse modo, no intuito de preservar sua identificação nominal, os nomes aqui colocados foram escolhidos pelos próprios jovens.

Visto que os critérios estavam delimitados visando à participação dos jovens na pesquisa, agendou-se uma reunião com o diretor geral e com a diretora pedagógica do Colégio Marista São Luís, com a finalidade de expor a proposta desta pesquisa, como também propor um diálogo para possíveis considerações e requisitar a autorização (anexo A) para se prosseguir com a investigação.

Posteriormente a esse momento, passei à etapa de convidar os jovens a participar da pesquisa de acordo com os critérios indicados. As entrevistas (coleta de dados) foram iniciadas após a emissão do parecer de aprovação (anexo B) referente ao projeto desta pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Univille.

Os jovens requisitados a colaborar com a pesquisa receberam o convite por meio da Carta aos Jovens (apêndice A), a qual esclarecia que os integrantes da investigação participariam de forma voluntária, como também a garantia do anonimato durante e após o momento da pesquisa. Juntamente com a carta, direcionada diretamente aos sujeitos da pesquisa, foi encaminhado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (apêndice B), no qual era solicitada a assinatura dos pais ou responsáveis pelos jovens, por estes serem menores de idade. Mediante a assinatura, a adesão na pesquisa foi confirmada. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio digital e na sequência transcritas. As entrevistas ficarão sob a guarda e posse do pesquisador responsável pelo período de cinco anos, e depois se apagará/descartará o material em áudio. O material em papel será picotado e enviado para reciclagem (apêndice C).

Feito isso, iniciou-se o processo de pensar no roteiro de entrevistas. Assim, priorizei o roteiro semiestruturado (anexo C) proposto pelo Museu da Pessoa (WORCMAN; PEREIRA, 2006), porém ressalto que construí um roteiro próprio, adaptando-o para os interesses particulares da pesquisa (apêndice D), por intermédio do qual as narrativas dos jovens foram coletadas.

Esse processo de aproximação e organização com os sujeitos da pesquisa disponibilizou uma abertura visando à maior compreensão referente à importância de cada passo, validando por conseguinte a metodologia da história oral de vida como recurso para a coleta de dados.

2 OS ENSINAMENTOS DURANTE A CAMINHADA

Nesse momento da pesquisa, enfatizo os ensinamentos que no decorrer da caminhada foram sendo descobertos, pois nos caminhos trilhados encontrei outros pesquisadores, sendo possível compreender que o diálogo entre as pesquisas de fato acontece, de forma direta ou indireta. Desse modo, dialogando com as pesquisas e com os pesquisadores, encontrei uma resposta ao questionamento de Arfuch (2001). Isto é, pela problemática apresentada, compreendi o sentido do que fazer com as narrativas dos jovens, pois, com o suporte conceitual de um companheiro de percurso (FOUCAULT, 1999a; 2014b), percebi que coletei essas narrativas para poder entender os agenciamentos de subjetividades que estão presentes em uma realidade de proposta curricular.

Assim, nessa ótica, apresento de forma breve como vejo o currículo, dialogando com Gabriel (2008; 2013), Corazza (2001; 2010) e Costa (1998; 2005), com o aparato da perspectiva pós-estruturalista. Com base na “filosofia da diferença”, adentrou-se no caminho distinto da realidade mercadológica, tão presente na realidade contemporânea curricular, na qual os resultados dos exames são mais importantes que os processos de discussão e de conhecimento que podem e devem ser gerados em nossos colégios.

2.1 No caminho encontrei pesquisadores que me fizeram companhia

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2006, p. 32).

Em busca de um panorama de produções acadêmicas referentes ao tema desta pesquisa, visando a um aprofundamento teórico-metodológico, enfatizo a relevância incorporada aos assuntos com base nas discussões atravessadas nas disciplinas cursadas durante o processo formativo no Mestrado em Educação da Univille, nos encontros sistemáticos dos GPs Políticas e Práticas Educativas e

Subjetividades e (Auto)Biografias, como também nas orientações individuais.

Dessa forma, com a significância do programa de mestrado, era necessário ir mais longe. Com isso, iniciei um levantamento de pesquisas em três bases de dados: o Banco de Teses e Dissertações da Capes, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a Biblioteca Científica Eletrônica Online (SciELO).

Assim sendo, com o objetivo de conhecer as produções científicas existentes, a busca foi delimitada por meio dos seguintes descritores: “autobiografia jovem”, “currículo ensino médio”, “juventude ensino médio” e “subjetividades juvenis”. No decorrer das buscas, o foco foi destinado preferencialmente nas pesquisas no campo da educação, porém, pela abrangência dos trabalhos referentes à tônica das juventudes, transitei por outras áreas do conhecimento.

Ressalto ainda que a intenção foi buscar pesquisas realizadas de 2013 até o corrente ano, haja vista que os jovens nem sempre foram entendidos como sujeitos de direito, pois somente com a Lei n.º 12.852, aprovada no dia 5 de agosto de 2013, foi instituído o Estatuto da Juventude, dispondo sobre os direitos dos jovens, os princípios e as diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (Sinajuve) (BRASIL, 2013). Em vista disso, ao iniciar as buscas pelo banco de teses da Capes, infelizmente deparei com a realidade de estarem disponíveis somente teses e dissertações até o ano de 2012, não contemplando, portanto, a proposta de recorte.

No *site* da BDTD, com o descritor “autobiografia jovem”, conforme o recorte temporal destaquei a dissertação intitulada: *Memória e identidade do aluno da EJA em relatos autobiográficos*, de Adenivan Mendes Carvalho (2014), defendida na Universidade Presbiteriana Mackenzie, em São Paulo (SP), que problematizou a realidade de muitos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) a não conhecerem a real situação de seus alunos, dificultando, então, o processo de ensino-aprendizagem em muitos casos. Dessa maneira, o autor, dialogando com teóricos como Bakhtin (2010), para retratar os conceitos de biografia e autobiografia, e Nora (1985), historiador francês que fundamenta a importância da memória, afirmando que a memória é vida, o pesquisador procurou evidenciar o valor das histórias de vida dos jovens e adultos. Como ele mesmo ressalta, estudantes jovens e adultos sofrem com os processos de exclusão social e, muitas vezes, sentem-se excluídos pelos próprios professores, por não conhecerem suas histórias/realidades.

Conseqüentemente, a leitura da pesquisa ajudou a expandir o olhar para

outro campo, haja vista que trabalhei com histórias de vida de jovens em outra perspectiva, ou seja, jovens que estão inseridos em outra realidade socioeconômica, que usufruem vários benefícios. Logo, os jovens estudantes da pesquisa, analisando-os de modo geral, estão na contramão da realidade apresentada na investigação mencionada, porém foi possível perceber como os processos de subjetivação se fazem presentes na particularidade dos sujeitos.

Assim, ao evidenciar o processo (auto)biográfico e por conseguinte a história de vida, dediquei atenção a outro conceito da pesquisa: “currículo ensino médio”, o que me levou a encontrar a tese de Ana Paula Batalha Ramos (2014), defendida na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), cujo título é: *Conhecimento escolar e qualidade da educação nas políticas de avaliação da educação básica*, orientada por Carmen Teresa Gabriel (2008; 2013), uma das teóricas que utilizei como aporte no capítulo referente ao currículo, como também Corazza (2001; 2010), Costa (1998; 2005) e Silva (1995). Assim sendo, tanto a tese como os aportes teóricos ajudaram no processo de direcionamento ao se perceber que no interior das propostas curriculares muitos são os jogos políticos e os interesses, objetos presentes nos discursos voltados à qualidade da educação. No caso da tese de Ramos (2014), destaco a detalhada pesquisa referente às políticas de avaliação que tanto subjetivam os jovens, considerando que os colégios, principalmente os da rede particular, que prezam pela qualidade buscam sempre os primeiros lugares para ressaltarem a supremacia de *expertise*.

Como afirma Gabriel (2008, p. 239), “a relação tríade entre currículo, poder e cultura, [são] disputados e negociados no limite de um campo discursivo específico que configura a escola”. Como averigui uma realidade de jovens que compõem uma camada privilegiada da população com uma proposta curricular considerada e valorizada pela tradição por ter um ensino de qualidade e excelência, a leitura da pesquisa mencionada contribuiu na compreensão dessas interfaces presentes no currículo. Ramos (2014, p. 17) afiança:

Procurando romper com as dicotomias clássicas condensadas na tensão conteúdo *versus* competências. Defendo que esta discussão é uma porta de entrada para assumir o conhecimento como elemento incontornável no debate político do campo do currículo saindo das amarras sedimentadas para pensar as unidades diferenciais que compõem este significante, de forma articulada.

Em suma, conforme essa realidade política na qual o currículo é estruturado, compreendi a influência de subjetivar os jovens inseridos nas respectivas propostas curriculares, haja vista que, diante da proposta de pesquisa, durante a busca dos trabalhos, procurei focar nos conceitos balizadores para melhor fundamentação teórica. Destarte, por meio do descritor “juventude e ensino médio”, sobressaiu a pesquisa desenvolvida por Rosana da Silva Cuba (2013) pela Universidade de São Paulo (USP), cujo título é: *Significados e sentidos da escola para jovens estudantes das classes médias*.

O foco de Cuba (2013) fez com que se notasse ainda mais a abrangência dos conceitos de juventudes. Saliento que as demais investigações que apareceram também trouxeram essa relação com os conceitos de juventudes nas mais variadas facetas da sociedade, ou seja, temas que muito enriqueceram a pesquisa, fazendo com que eu compreendesse que não existe somente um tipo de jovem. Dessa feita, relacionando os descritores “currículo do ensino médio” e “juventude ensino médio”, as temáticas apontadas foram: juventude e sexualidade, juventude e drogas, jovens e a mídia, jovem e a violência, *bullying*, projetos de vida, juventude e a família.

Dessa forma, a pesquisa de Cuba (2013) e dos descritores reportaram-me a teóricos como Dayrell (2003; 2007), Martuccelli (2000), Sposito e Galvão (2004), entre outros, que acentuam o valor de reconhecer na realidade sociocultural que os jovens estão presentes de modo peculiar no período escolar do ensino médio.

Se a experiência escolar desses novos alunos do ensino médio for investigada de modo mais profundo, será visível o contato com as múltiplas temporalidades por eles vividas no espaço de três anos. São tempos urgentes, porque são, para muitos jovens, os últimos momentos que possibilitam experimentar a condição juvenil conforme a definiu a modernidade: a vida entre os pares, a troca de afetos, a intensa sociabilidade, os espaços importantes para o exercício do lúdico e o lazer. O tempo escolar encerrado pode significar que se encerra, também, a possibilidade de ser jovem, para muitos (SPOSITO; GALVÃO, 2004, p. 87).

Desse modo, ter uma visão do todo auxilia no processo de conceituação, ou seja, de ampliar o repertório e perceber que não existem na sociedade somente os jovens inseridos na proposta curricular Marista, mas sim muitos jovens que possuem suas histórias, seus problemas, suas *múltiplas temporalidades*.

Com o descritor “subjetividades juvenis”, destaquei duas teses, uma intitulada: *Fotografias pessoais no Facebook: corpos e subjetividades em narrativas visuais*

compartilhadas, por Irenildes Teixeira (2014), defendida na Universidade Federal da Bahia (UFBA), e *Dinâmicas de uma juventude conectada: a mediação dos dispositivos móveis nos processos de aprender-ensinar*, defendida na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Uerj), por Helenice Mirabelli Cassino Ferreira (2014).

Em síntese, duas pesquisas distintas, mas que dialogam principalmente nos conceitos relacionados à cibercultura, a dispositivos móveis, a juventudes..., que também me ajudam a expandir a dimensão acerca do conceito de subjetivação. Assim, cada uma das teses tem suas particularidades, porém ambas trazem para o diálogo autores em comum, como: Pierre Lévy, que fundamenta os conceitos da cibercultura, buscando compreender os códigos culturais que os jovens imprimem no recorte tempo/espço por meio dos recursos de fotografar, e/ou das tecnologias para o ensino-aprendizagem. Além desse aspecto, um fator importante para esta pesquisa e apresentado pelos autores foi perceber como as subjetividades estão presentes nos jovens e, conseqüentemente, como atribuem para si suas singularidades.

Assim, Teixeira (2014), utilizando o pensamento de Foucault, afirma que o “sujeito autor/ator/narrador não é simplesmente um elemento de um discurso, mas exerce um papel de destaque em relação ao discurso, pois se constitui o próprio discurso” (TEIXEIRA, 2014, p. 57). Logo, compreendi que os processos de subjetivação de jovens inseridos em currículos do ensino médio estão inseridos em um “tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem uma função estratégica dominante” (FOUCAULT, 1999b, p. 244), fazendo muitas vezes com que os jovens sigam somente o discurso da estratégia dominante, deixando de ser o “sujeito autor/ator/narrador” de sua própria história.

Por fim, de maneira mais resumida com os descritores mencionados, pesquisou-se na SciELO. Com os descritores “autobiografia jovem” e “subjetividades juvenis”, não foi encontrado nenhum registro. Em relação ao descritor “currículo ensino médio” apareceu um total de 24 produções. Já com o descritor “juventude ensino médio”, são 14 os trabalhos no recorte de tempo especificado.

Isso posto, por esse itinerário de pesquisa e todo o levantamento aqui relatado, compreendi a importância do balanço de produção como um recurso inicial de uma pesquisa científica, haja vista que as produções já elaboradas contribuíram muito com o tema que foi pesquisado. Por isso, concordo com Ferreira (2002, p.

259) ao declarar:

Movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade, todos esses pesquisadores trazem em comum a opção metodológica, por se constituírem pesquisas de levantamento e de avaliação do conhecimento sobre determinado tema.

À vista disso, todas as pesquisas abriram portas para se dialogar com os conteúdos problematizados que foram pesquisados, pois o processo dialógico faz com que seja possível se abrir ao novo, a uma nova perspectiva de conhecimento, gerando assim maior compreensão do objeto de pesquisa.

2.2 “O que fazer com a voz do outro?”⁷

No itinerário da pesquisa, optei pela história oral de vida como ferramenta metodológica de coleta das narrativas (auto)biográficas dos sujeitos, porém constatei que enquanto método de coleta eu não poderia avançar na perspectiva das análises. Em vista disso, o questionamento de Arfuch (2010) ajudou-me a compreender a importância de analisar, conhecer e compreender... as narrativas (auto)biográficas dos jovens inseridos na pesquisa.

Desse modo, em busca de uma resposta, fui ao encontro de Michel Foucault (1999a; 2014b), que me levou a entender o que fazer com a voz do outro. Percebi que o filósofo me deu suporte para poder entender os processos de subjetivação dos jovens inseridos na proposta curricular do Colégio Marista São Luís. Em outras palavras, coletei as narrativas para capturar nelas as subjetividades construídas a partir dos discursos.

Isso posto, na trajetória da pesquisa o ponto central foi a dedicação no que diz respeito à análise das narrativas dos jovens. Assim, de antemão ressalto o objetivo específico aludido em nota: analisar os “valores Maristas” e a proposta curricular do ensino médio do Colégio Marista São Luís, recortando o aspecto de formação da

⁷ ARFUCH, 2010, p. 253.

juventude. O fato fez-me entender que no campo educacional muitos são os discursos presentes. Em vista disso, utilizei a história oral de vida como ferramenta para coletar dados, com os devidos cuidados metodológicos que são necessários.

Desse modo, a partir das narrativas (auto)biográficas dos jovens inseridos na proposta curricular do campo de pesquisa, fez-se necessária a análise nos documentos e livros que retratam os “valores maristas”, e da proposta curricular, haja vista que, diante desse paralelo, foi possível verificar como os discursos do colégio são atravessados nas particularidades dos sujeitos.

Para tanto, apoderei-me do questionamento de Arfuch (2010, p. 253) – “o que fazer com a voz do outro?” –, já aludido nesta pesquisa, ao indagar os processos metodológicos referentes às análises no campo das pesquisas de história oral de vida. Seguindo essa mesma lógica de pensamento, Delory-Momberger (2016, p. 144) continua interpelando o que se deve fazer com a “fala dos sujeitos no estudo e no tratamento das questões que lhes concernem”.

Ora, se o objetivo da pesquisa foi compreender os processos de subjetivação de jovens do ensino médio do Colégio Marista São Luís, o fato de ouvir os jovens já significa um importante passo, mesmo sabendo que, como ressalta Delory-Momberger (2016, p. 142) utilizando o pensamento de Ferrarotti (2011), “os seres humanos não são ‘dados’ que se poderia conhecer a partir do olhar exterior [...] são ‘processos em desenvolvimento’, seres ancorados no espaço e no tempo, ‘sujeitos móveis e incertos’”.

Assim, encontrei como resposta ao questionamento de Arfuch (2010) o pensamento de Foucault (1999a; 2014b) na perspectiva de me garantir suporte teórico e ferramentas necessárias para trabalhar o conceito dos processos de subjetivação presentes nas narrativas (auto)biográficas dos jovens. Como o filósofo afirma, pelos

jogos de verdade o homem se dá seu ser próprio a pensar quando se percebe como louco, quando se olha como doente, quando reflete sobre si como ser vivo, ser falante e ser trabalhador, quando ele se julga e se pune enquanto criminoso? Através de quais jogos de verdade o ser humano se reconheceu como homem de desejo? (FOUCAULT, 1984a, p. 13).

Logo, é pertinente pensar que a subjetividade se evidencia pelas relações de poder, que Foucault chama de “jogos de verdade” (1984a). Então, fazer a opção

pela análise do discurso conforme o francês é afirmar com ele que aceitamos seus questionamentos acerca do “poder” como “instrumento de análise capaz de explicar a produção dos saberes” (MACHADO, 1998, p. X).

Assim sendo, tenho ciência de que os sujeitos da pesquisa estão inseridos em muitas realidades, porém o que aqui destaco são seus discursos/enunciados no tocante à proposta curricular do Colégio Marista São Luís, no qual eles estão devidamente matriculados.

Na obra *A ordem do discurso*, pronunciada em 2 de dezembro de 1970, Foucault (1999a) procura estabelecer uma conexão das “práticas discursivas e os poderes”, conceitos estes que estão atravessados nas mais variadas esferas da sociedade, como também nos currículos, gerando, portanto, inúmeras maneiras de controlar e regular os discursos. Por isso, “em toda sociedade a produção é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes” (FOUCAULT, 1999a, p. 8-9).

Nesse paralelo entre discurso e poder, Foucault ressalta o transcurso de cada sujeito, afinal cada discurso pode se modificar, não é algo estático. Assim, percebi o valor que o filósofo dá ao sujeito inserido na história, já que a vida de cada um dos sujeitos está em contínua transformação/modificação. Essa premissa já havia sido evidenciada pelo pensamento pré-socrático. Heráclito de Éfeso (535-475 a.C.), para justificar a *arché* defendia sua tese de que tudo está em transformação constante, tudo flui, nada é eterno. Nas palavras do próprio filósofo: “Nenhum homem pode banhar-se duas vezes no mesmo rio..., pois na segunda vez o rio já não é o mesmo, nem tampouco o homem” (HERÁCLITO *apud* ABRÃO, 2004, p. 31-32)!

Dessa maneira, “o discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e quando tudo pode enfim, [...] podem voltar à interioridade silenciosa da consciência de si” (FOUCAULT, 1999a, p. 49). Foucault fundamenta ainda mais, afirmando: “O discurso não é simplesmente aquilo que se traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar” (FOUCAULT, 1999a, p. 10).

À medida que se adentrou no pensamento foucaultiano, notei como ele aborda os conceitos de discurso e poder, pois para o filósofo as duas concepções são intrínsecas. Assim, ao pensar nos jovens, como aludido, valorizo o momento de cada um, as descobertas, a consciência de si, ou seja, o conceito do discurso,

mesmo sabendo que o poder estará presente na particularidade desse discurso. Em outras palavras, o que aparece nas narrativas como consciência de si, como verdade sobre si, já está de alguma forma circunscrito em um interdiscurso possível sobre si. Ou seja, o próprio ato de conceder uma entrevista que privilegia um lugar de fala se mostra como um exercício de poder. Como afirma Fischer (2003, p. 373), “no interior de certa formação discursiva – esse feixe complexo de relações que ‘faz’ com que certas coisas possam ser ditas (e serem recebidas como verdadeiras), num certo momento e lugar”.

Nesse íterim, ao considerar, por exemplo, as propostas curriculares, saliento que também existem discursos permeados de poderes, pois podem ser instrumentos de domínio, ou, nas palavras de Foucault, “modos de subjetivação”. Por conseguinte, a análise do discurso

não desvenda a universalidade de um sentido; ela mostra à luz do dia o jogo de rarefação imposta, com um poder fundamental de afirmação. Rarefação e afirmação, rarefação, enfim, da afirmação e não generosidade contínua do sentido, e não monarquia do significante (FOUCAULT, 1999a, p. 70).

Nesse sentido, o discurso retrata o poder, no qual os sujeitos projetam uma aparência que não é a realidade, o que muitas vezes, para assegurar determinadas ocupações, forças, *status*, faz com que utilizem estratégias para conseguir tudo o que desejam, manipular pessoas e até mesmo a própria história. Conforme Fischer (2003), pesquisar processos de subjetivação na perspectiva do discurso de Foucault é

fugir das explicações de ordem ideológica, das teorias conspiratórias da história, de explicações mecanicistas de todo tipo: é dar conta de como nos tornamos sujeitos de certos discursos, de como certas verdades se tornam naturais, hegemônicas, especialmente de como certas verdades se transformam em verdades para cada sujeito, a partir de práticas mínimas, de ínfimos enunciados, de cotidianas e institucionalizadas regras, normas e exercícios. Pesquisar a partir desses pressupostos históricos e filosóficos significa também, e finalmente, dar conta de possíveis linhas de fuga, daquilo que escapa aos saberes e aos poderes, por mais bem montados e estruturados que eles se façam aos indivíduos e aos grupos sociais (FISCHER, 2003, p. 385-386).

Dando continuidade ao pensamento, na obra *A ordem do discurso* observei que o filósofo direciona o pesquisador a essa reflexão, pois é muito mais fácil usar o discurso para multiplicar as ideologias de poder. Ou seja, o que é externo se torna

mais importante.

Se o discurso verdadeiro não é mais, com efeito, desde os gregos, aquele que responde ao desejo ou aquele que exerce o poder, na vontade de verdade, na vontade de dizer esse discurso verdadeiro, o que está em jogo, senão o desejo e o poder? O discurso verdadeiro, que a necessidade de sua forma liberta do desejo e liberta do poder, não pode reconhecer a vontade de verdade que o atravessa; e a vontade de verdade, essa que se impõe a nós há bastante tempo, é tal que a verdade que ela quer não pode deixar de mascarar-la (FOUCAULT, 1999a, p. 20).

Assim sendo, compreendi que o jogo de poder sempre esteve presente, e isso não é diferente em nossa sociedade, tampouco com os jovens estudantes sujeitos da pesquisa. Na análise do discurso de Foucault, o significado maior não é estabelecer critérios de veracidade ou falsidade nos enunciados, mas sim “perceber historicamente como os efeitos de verdade eram produzidos através de discursos que, em si mesmos, não eram nem falsos nem verdadeiros” (PIZZI, 2009, p. 21). Porém, com a necessidade de o ser humano se autoafirmar, os discursos podem se tornar verdade pelo contexto no qual o homem está inserido.

Com isso, os sujeitos inseridos numa determinada realidade vão reproduzir discursos que são suscitados em suas particularidades. Em outras palavras, reportando para uma perspectiva de análise, ao estarem inseridos em uma proposta curricular, os discursos/enunciados vão perpassar as metodologias ofertadas. É nesse atravessamento de enunciados que os jovens são subjetivados no dia a dia da escola por meio do currículo. Basta observar os componentes curriculares. Eles já estão com enunciados de que eles “ensinarão” e nesse contexto classificam os jovens aptos ou não a continuar seus estudos, porque

a escola tem funções socioculturais e econômicas que extrapolam seu caráter oficial de instituição que existe para transmitir “saberes acumulados historicamente”. Sair dessa visão tradicional e iluminista da escola para captar a sua complexidade social e política, através do que ocorre no seu dia-a-dia, é uma das tarefas mais instigantes e ricas para qualquer pesquisador, não apenas de currículo (PIZZI, 2006, p. 27).

Em vista disso, ao pesquisar narrativas (auto)biográficas de jovens inseridos em uma proposta curricular, muito do que será transmitido já foi escutado, incutido, subjetivado na vida do jovem estudante. Mas, no momento em que ele expressar isso, o discurso será único, ou seja, esse discurso será sempre original para o sujeito que o vivencia. Logo, Alves e Pizzi (2014, p. 92) reforçam a ideia de que a

análise do discurso

baseada no pensamento de Foucault se mostra um modo de fazer pesquisa sobremaneira interessante, quando o problema é investigar como determinadas subjetividades são forjadas pelos discursos presentes em uma instituição como a escola. Nesse sentido, a análise realizada na pesquisa não procurou desvelar o significado dos discursos que ali circulam, mas destacar seus efeitos na produção de subjetividades dos alunos.

Portanto, a análise do discurso que Foucault apresenta ajudou a analisar e conseqüentemente a compreender as conexões entre as “tecnologias de si” encontradas na história de vida de cada um dos jovens com relação aos discursos que os constituem. Haja vista que, por serem sujeitos de um discurso, resulta de modo inerente apropriar-se subjetivamente de um determinado discurso, na realidade em que cada jovem está inserido, suas motivações, os contextos, tantos processos que farão o discurso ser inédito, diferenciado. Pela análise do discurso, foi possível captar experiências entrecruzadas pelos discursos do currículo, que podem marcar o sujeito da pesquisa em sua singularidade.

2.3 Prosseguir pelos caminhos do currículo e da subjetividade

O processo formativo dos jovens, mesmo que vivenciado em uma instituição escolar, acontece em um fluxo discursivo que extrapola os muros da escola. Nesses meandros, muitos são os obstáculos que interferirão diretamente nos processos de subjetivação, pois, como enfatiza Venera (2009, p. 31):

O mercado editorial engendra uma tecnologia do Estado que faz os discursos oficiais atingirem o interior do espaço privado dos seus indivíduos. Esse trabalho aponta os livros didáticos como co-responsáveis, além dos demais discursos oficiais, do professor, todo o currículo escolar, por se criar certa subjetividade democrática. Obviamente foi considerado, também, que essa subjetividade democrática vem sendo construída em meio a um emaranhado de consumos além daquilo que a escola oferece (como a igreja, a família, o *shopping*, a rua, a praça, a TV, a revista, o gibi).

No entanto entendo que existe um destaque social para a formação escolar, ou seja, em relação ao saber que é assimilado na escola. Nesse desenvolvimento,

fundamentam-se questões particulares no âmbito da instituição escolar como detentora privilegiada do saber, como responsável por transmitir tais “saberes”. Nessa vertente, Foucault, ao citar que “não é o poder, mas o sujeito, que constitui o tema geral da minha pesquisa” (1995, p. 232), recusa a premissa de um sujeito transcendental, único, absoluto, e insere-o no contexto sócio-histórico em discursos que o produzem em um determinado modo de pensar e agir. Desse modo, penso que as narrativas (auto)biográficas podem reverberar efeitos discursivos acerca do poder do currículo escolar, mas também de tantos outros “lugares de verdade”, como a mídia, os livros e outros consumos.

Consequentemente, é nesse fluxo sócio-histórico que os jovens podem ser entendidos, por estarem inseridos em seus processos enquanto indivíduos. Mesmo que façam parte dos projetos do Estado, ou de determinadas instituições nas quais estão inseridos, são interpelados pelos agenciamentos coletivos de enunciação e se fazem subjetividades, efeitos discursivos, podendo também culminar em singularizações possíveis.

Esse movimento é evidenciado no esquema a seguir como método de observação dos sujeitos.

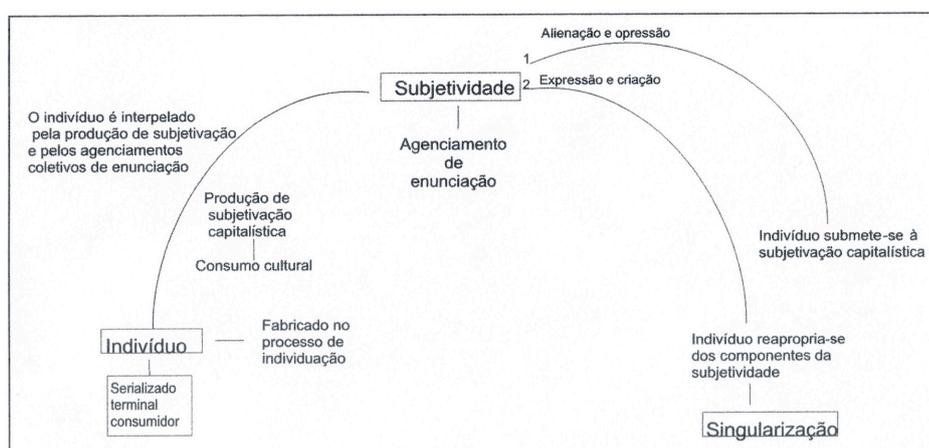


Figura 1 – Observação dos sujeitos

Fonte: VENERA, 2012, p. 147

Por intermédio do esquema, Venera (2012) ressalta os locais das tensões entre o “saber e o movimento da história” (VENERA, 2012, p. 147). Nesse sentido, a pesquisa ajuda a pensar na direção dos processos de subjetividade de jovens inseridos em uma proposta curricular, que podem ser compreendidos como modos de subjetivação. Ainda que esse organograma construído pela autora esteja em

diálogo com Guattari e Rolnik, entende-se que as subjetividades não são constituídas de uma essência *a priori*, contudo estão implicadas em diferentes dispositivos sociais, ou fluxos de agenciamentos, e são, em si mesmas, ao mesmo tempo assujeitamentos e singularizações. Como afirma Dallabrida (2001, p. 25), “o currículo não é visto como mero reflexo da realidade social, mas como fabricante de identidades e subjetividades específicas e formatador de sensibilidades e visões de mundo, pelo modo como seleciona, estrutura e distribui o conhecimento escolar”.

Nas palavras de Foucault (2006, p. 262), o “processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente de uma subjetividade, que evidentemente não passa de uma das possibilidades dadas de organização de uma consciência de si”. Assim sendo, é prudente sinalizar que o filósofo não faz uma diferenciação tão marcada entre alienar-se e criar-se no processo de subjetivação. Antes, porém, entende os dois processos como indissociáveis. Ou seja, tanto os gestos de assujeitamento como os de subjetivação são para o autor equivalentes do que aqui foi tratado como subjetivação e singularização.

Dessa maneira, o conceito de currículo está atravessado de modo específico nos sujeitos desta pesquisa como uma das formas de agenciamento coletivo que a proposta curricular consome, ou dos dispositivos a que tais sujeitos estão engendrados. Ou seja, os jovens que são subjetivados pelos currículos em algum momento podem produzir diferenças, e/ou singularidades nesse lugar.

De fato, quando se pensa em escola, automaticamente se pensa em propostas curriculares, metodologias, material didático..., tudo o que vai “garantir” ao estudante matriculado na determinada proposta curricular o “conhecimento/saber” necessário para enfrentar os exames que virão. Como diz Rose (2001, p. 36-38),

[escolas são] dispositivos de produção de sentidos – grades de visualização, vocabulários, normas e sistemas de julgamento, não são produzidos pela experiência; eles produzem a experiência [...] montagens híbridas de saberes, instrumentos, pessoas, sistemas de julgamento, edifícios e espaços, orientados no nível programático, por certos pressupostos e objetivos sobre os seres humanos.

Além disso, recorda Corazza (2001) que existem sujeitos/pessoas nos currículos..., expectativas de mundos, de *eus*, de *nós*:

Um currículo é o que dizemos e fazemos... Com ele, por ele, nele. É nosso passado que veio, o presente que é nosso problema e limite, e o futuro que

queremos mudado. É a compreensão de nossa temporalidade e espaço. Um “espectro” que remete a todos os nossos outros, e exprime nossa sujeição ao “Outro” da linguagem. Um currículo é a precariedade dos seres multifacéticos e polimorfos que somos. Nossa própria linguagem contemporânea, que constitui uma pleora de “eus” e de “não eus”, que falam e são silenciados em um currículo (CORAZZA, 2001, p. 14).

Pensar dessa forma é fortalecer o valor do processo juvenil que está sempre em movimento. Levando-se em conta que existem no currículo as intenções adultas, a voz marcante dos corpos docente e dirigente das instituições em relação ao futuro, ao vir a ser, ao desejo de apreensão do já estabelecido, a crença em continuidade, esquece-se a compreensão desse jogo temporal da existência, um agora, um presente em que pulsam os anseios dos jovens, um fazer-se como acontecimento do presente, com realidades diversas. Portanto, concordo e dialogo com a pesquisa de Venera (2009, p. 64), ao afirmar que “as instituições socializadoras, como a família e a escola, enfrentam um desafio diante das iniciativas de desvincular os jovens do sentido de transição”.

Com base na definição exposta, permanece evidente a relação entre pesquisa × jovens estudantes, aquilo que Foucault sempre valorizou em suas obras: a construção histórica de cada sujeito em busca do “cuidado de si” em suas possíveis singularizações.

Então, na contramão do processo sócio-histórico, manifesta-se algo que é imposto como critério fixo, que visa sempre projetar um futuro fixo, estático, formando uma identidade para cada um dos jovens inseridos em determinadas propostas curriculares. Assim, na maioria das vezes o processo escolar está amarrado no discurso de determinadas disciplinas e/ou nos conteúdos aplicados em sala de aula.

Nesse sentido, prefiro, assim como Corazza e Silva (2003, p. 10), “a espiral à seta. O rizoma à árvore. A disseminação à polissemia. A ambiguidade à clareza. O movimento à forma. A metamorfose à metáfora. O acontecimento ao conceito. O impensado ao bom senso”. Por conseguinte, conforme a lógica dos processos de subjetivação, Larrosa (1996, p. 37) assegura: “A pessoa humana se fabrica no interior de certos aparatos (pedagógicos, terapêuticos...) de subjetivação”. Ante a tal afirmação, questiono-me: o que de fato é o currículo? Quais são os conhecimentos que devem ser estabelecidos e considerados como saberes legitimados e não legitimados na base curricular? São questionamentos sobre os quais muitas vezes

se reflete, porém eles permanecem sem uma resposta, visto que, como afirma Venera (2009, p. 65),

facilmente o jovem é entendido pela instituição escolar como um sujeito em transição, em formação para o futuro. Alguém que precisa conhecer determinados saberes, construir alguns conceitos, operar certos procedimentos, definir identidades, para o sucesso na fase adulta. Esse presente é difícil de ser considerado.

Se o presente é difícil de ser considerado, é porque muitas vezes as vozes dos jovens são silenciadas pelos muitos conteúdos que são apresentados e impostos a eles como critérios de verdade, por precisarem “saber”. Os jovens acabam sendo meros aprendizes de saberes preestabelecidos, para serem avaliados em suas “competências” e “habilidades”. Não obstante, como diz Gabriel (2013, p. 52):

O conhecimento escolar se reduz à ideia de “conteúdos” que por sua vez são valorizados e legitimados como conhecimentos verdadeiros, e portanto dignos de serem avaliados. Nessa perspectiva, a defesa de uma escola de qualidade, quando não se confunde com a matriz conteudista, não se exime em ensinar os conteúdos disciplinares considerados como poderosos dispositivos tanto emancipatórios como reguladores de uma ordem social desigual.

Nesse aparato regulador em uma busca constante de conteúdos para fundamentar a credibilidade do currículo estruturado, engessado, as propostas curriculares acabam se tornando uma verdadeira fonte de milagres ao disseminar que o resultado é a garantia de “excelência”, entendido por meio da validação numérica/tabelada que os resultados das avaliações proporcionam.

Diante de todo esse entrave, os jovens estão atravessados na realidade da atual conjuntura política, em que as escolas estão focadas muitas vezes na concorrência das estatísticas governamentais, como, por exemplo, a grande valorização que se evidencia às notas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Oxalá a preocupação real fosse de fato com os resultados dos jovens estudantes. Porém, diante dessa realidade competitiva e mercadológica, até mesmo os pais no momento da matrícula questionam sobre os valores que estão presentes no dia a dia e inseridos na proposta curricular, a colocação do colégio no último Enem e as aprovações dos alunos concluintes do ensino médio nas universidades públicas. Todavia, no tocante a essas questões levantadas pelos pais dos estudantes, qual

será a real preocupação dos jovens? Sentem-se mais atingidos pelos valores? Estão mais preocupados com a conquista de boas notas nos exames e vestibulares? Possibilito esses questionamentos para que posteriormente por meio das narrativas os próprios jovens possam responder a essas indagações.

Ante a toda fundamentação, reporto-me à realidade do Colégio Marista São Luís, quanto à classificação em resultados do Enem, muito evidenciado na cidade, nas “disputas” entre as escolas particulares. Segue um recorte dos quatro colégios primeiros colocados entre os anos de 2012 e 2015.

Tabela 1 – Resultado do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Jaraguá do Sul, 2012

	Colégio	Média das questões objetivas	Média da redação
1.º	Colégio Bom Jesus	634,25 pontos	645 pontos
2.º	Colégio Marista São Luís	570,75 pontos	623 pontos
3.º	Colégio Jangada	556,00 pontos	517 pontos
4.º	Colégio Evangélico	555,50 pontos	581 pontos

Fonte: disponível em: <<http://www.qedu.org.br/escola/220633-colegio-marista-sao-luis/sobre?year=2012>>. Busca: Cidade de Jaraguá do Sul – Enem. Acesso em: 3 maio 2016

Tabela 2 – Resultado do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Jaraguá do Sul, 2013

	Colégio	Média das questões objetivas	Média da redação
1.º	Colégio Bom Jesus	618,25 pontos	666 pontos
2.º	Colégio Marista São Luís	596,50 pontos	690 pontos
3.º	Colégio Evangélico	589,25 pontos	626 pontos
4.º	Colégio Jangada	582,25 pontos	596 pontos

Fonte: disponível em: <<http://www.qedu.org.br/escola/220633-colegio-marista-sao-luis/sobre?year=2013>>. Busca: Cidade de Jaraguá do Sul – Enem. Acesso em: 3 maio 2016

Tabela 3 – Resultado do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Jaraguá do Sul, 2014

	Colégio	Média das questões objetivas	Média da redação
1.º	Colégio Bom Jesus	621,92 pontos	657,30 pontos
2.º	Colégio Jangada	594,63 pontos	538,13 pontos
3.º	Colégio Marista São Luís	577,29 pontos	656,11 pontos
4.º	Colégio Evangélico	568,57 pontos	576,97 pontos

Fonte: disponível em: <<http://www.qedu.org.br/escola/220633-colegio-marista-sao-luis/sobre?year=2014>>. Busca: Cidade de Jaraguá do Sul – Enem. Acesso em: 3 maio 2016

Tabela 4 – Resultado do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Jaraguá do Sul, 2015

	Colégio	Média das questões objetivas	Média da redação
1.º	Colégio Bom Jesus	631,00 pontos	731 pontos
2.º	Colégio Jangada	597,25 pontos	594 pontos
3.º	Colégio Evangélico	589,25 pontos	609 pontos
4.º	Colégio Marista São Luís	576,00 pontos	678 pontos

Fonte: disponível em: <<http://www.qedu.org.br/escola/220633-colegio-marista-sao-luis/sobre?year=2015>>. Busca: Cidade de Jaraguá do Sul – Enem. Acesso em: 10 out. 2016

Com base nesses dados quantitativos apresentados, acentuo que na perspectiva pós-estruturalista, ou seja, na filosofia da diferença, Corazza (2010) questiona essa “fonte de milagre” em que os primeiros colocados são de fato os “excelentes” radicados na *expertise*, haja vista que, dialogando com Deleuze, ela afirma:

O campo curricular fundamenta-se nos resultados de exames nacionais e nos *rankings* internacionais? Radica na *expertise* de alguns poucos? Por inanição, prediz e conserva certezas de conhecimentos estabelecidos, ou desorbita a tradição e a faz abandonar suas elipses para inserir-se em outras? Reelabora o que extrai das culturas, trabalhando o sentido da novidade e da originalidade, não como transgressão ou interrupção, mas como arte da conexão e da experimentação: ousadia de querer pensar, deixar-se afetar e se apaixonar (CORAZZA, 2010, p. 150).

À vista disso, problematizo dialogando com as autoras uma possível proposta curricular capaz de ser palpável no convívio dos jovens para com seus colegas, professores, administradores, comunidade, com todo o corpo escolar, não apenas projetando um futuro. Entendo que uma proposta curricular influencia muito mais as subjetivações e afasta as singularizações na realidade vivencial dos jovens. Assim, na compreensão de uma construção sócio-histórica a singularização ganharia corpo, pois é uma metodologia diferente da linear, expressada muitas vezes por exames⁸

⁸ Quando citamos *exames*, utilizamos a argumentação de Rocha e Ravallec (2014, p. 1.996) ao retratarem que o Enem, criado na segunda gestão de Fernando Henrique Cardoso (1998-2002) e fortalecido nas gestões do Partido dos Trabalhadores (PT) (2003-2014), segue sendo difundido como instrumento de reformulação do currículo do ensino médio, previsto na nova resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2012). Nesse documento, destaca-se o artigo específico que define as atribuições do exame, legitimando-o em seu caráter censitário e obrigatório: “Art. 21. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) deve, progressivamente, compor o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), assumindo as funções de: I - *avaliação sistêmica*, que tem como objetivo subsidiar as políticas públicas para a

que limitam o sujeito em seu modo de ser e agir, condição que “garante a recontextualização didática do conhecimento científico produzido e legitimado pelos regimes de verdade das diferentes áreas do conhecimento científico” (GABRIEL; CASTRO, 2013, p. 102).

Nesse jogo político, procuro pensar a delimitação do conhecimento escolar como causa de discursos para fundamentar a qualidade da educação. Assim, na perspectiva da realidade escolar, e/ou propostas curriculares, são inseridos terrenos contestados “onde os sentidos em disputa configuram as demandas de diferentes grupos sociais envolvidos nesse debate” (GABRIEL; FERREIRA, 2012, p. 230).

É nessa realidade política que as interações acontecem, e os processos de constituição curricular vão sendo balizados mediante a união de conhecimentos científicos, conceituados como os mais importantes, as crenças e os valores, as possibilidades e o aspecto social. Assim, concordo com Silva (1995, p. 9) ao certificar-se de que

o currículo acaba por expressar exatamente, entre outras coisas, a forma como certas questões são definidas, como “problemas” sociais [...] aquilo que é considerado currículo num determinado momento, numa determinada sociedade, é o resultado de um complexo processo no qual considerações epistemológicas puras ou deliberações sociais racionais e calculadas sobre conhecimento talvez não sejam nem mesmo as mais centrais e importantes.

Nesse movimento do currículo, não se pode esquecer que ele é “lugar de circulação de narrativas, [...] lugar privilegiado dos processos de subjetivação, da socialização dirigida, controlada” (COSTA, 1998, p. 51). Mesmo com pontos de vista no que diz respeito à singularização do sujeito, sempre se estará atravessado em um currículo que vai dirigir as devidas orientações aos jovens, pois o discurso tem sempre a intenção de governar sujeitos, uma vez que na práxis de ações pedagógicas estruturadas

ainda que objetivemos formar cidadãos críticos e autônomos, e que tais concepções sustentem a seleção dos conhecimentos e experiências que compõem o currículo, o que fazemos é estruturar o campo de ação do outro, é governar sujeitos (FOUCAULT, 1995). Através das palavras que escolhemos (nos escolheram) para olhar para a educação escolar e o

Educação Básica; II - avaliação *certificadora*, que proporciona àqueles que estão fora da escola aferir seus conhecimentos construídos em processo de escolarização, assim como os conhecimentos tácitos adquiridos ao longo da vida; III - avaliação *classificatória*, que contribui para o acesso democrático à educação superior” (BRASIL, 2012, grifos do original).

currículo estamos compondo uma certa representação de realidade e dirigindo condutas, produzindo determinados tipos de subjetividades e identidades, sintonizados com a realidade que as palavras compõem (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 58, grifo meu).

Dessa maneira, ao refletir sobre o currículo de acordo com o ponto de vista pós-estruturalista observando os processos de subjetivação, torna-se possível pensar que a escola idealiza um ambiente de rendimento no que concerne “aos conhecimentos e às habilidades”. Porém, como o ideal está distante..., saliento que a caminhada continua acontecendo, orientada e conduzida por matrizes de competências que procuram universalizar as exigências consideradas sociais e pedagógicas, na qual se valorizam simplesmente estratégias, disciplinas e didáticas.

À medida que se avança nesse caminho, os resultados quantitativos alcançados nos exames sempre serão mais bem-vistos do que de fato o processo de ensino e aprendizagem dos jovens. Haja vista que, como ressalta Corazza (2010, p. 111), “a ética de nossa ação educacional [...] está aliançada com culturas e políticas de muitos mundos, grupos, racionalidades, línguas, inteligências, grandezas, sensibilidades, histórias, realidades [...] reinventando os que estão em metamorfose”, na valorização dos sujeitos que estão em processo de singularização de sua própria história.

3 OS JOVENS NARRAM SUAS HISTÓRIAS

Como apresentado anteriormente, foram seis narrativas (auto)biográficas coletadas por meio de um roteiro semiestruturado com a base metodológica da história oral de vida. Acolheram-se essas narrativas com atenção criteriosa, tendo em vista as problematizações e os objetivos desta pesquisa, e agora elas são descritas em terceira pessoa, ou seja, a partir da escuta do pesquisador.

Ao relatar essas histórias fundamentado nas leituras e reflexões que me levaram à pesquisa, novas leituras da mesma narrativa se fizeram, ao mesmo tempo em que se repensou a própria formação. Como bem relata Anne Dizerbo citada por Delory-Momberger (2016, p. 143), “os sujeitos trabalham para dar sentido às suas experiências; os pesquisadores trabalham para dar sentido ao trabalho que fazem os sujeitos ao darem sentido às suas experiências”. Assim sendo, em pesquisa (auto)biográfica o espaço de formação que se estabelece é sempre relacional.

3.1 Paula

Paula nasceu no dia 13 de março de 2000, no Rio de Janeiro (RJ). No dia da entrevista tinha 16 anos. Sua mãe trabalha como corretora de imóveis e seu pai com engenharia elétrica. Paula é filha única, e há sete anos sua família se mudou para Jaraguá do Sul. Seu pai mudou-se sozinho para a cidade no início, para conhecer o local e de fato perceber se seria o melhor para a família, já que almejavam sair de uma cidade tão violenta, e constatou que o novo município era muito tranquilo e que ali teria melhores condições de trabalho. Seus parentes ficaram morando no Rio de Janeiro. A menina contou que a adaptação no início foi difícil, por o clima ser diferente, pelo espírito da cidade. Ressaltou que onde morava as pessoas eram muito simpáticas, e que sentiu esse baque, pois achou as pessoas mais frias e reservadas.

Contou que seus pais se conheceram por meio da religião, no salão que frequentavam, e por forte influência deles se vê um lado religioso muito forte em Paula. Ela destacou: “*Toda minha criação já foi assim, voltada pra essa questão de*

virtudes e sempre tenta[r] se aprimorar o máximo possível...” (2016)

Recordou muitos detalhes de sua infância. Morava em um condomínio fechado, já que a cidade era muito violenta. Ela brincava com muitos amigos, mas dentro do condomínio, pois sair era somente com os pais. Relatou ainda que foi uma infância que valeu muito a pena, pois se divertia, brincava na piscina, de casinha, no parquinho, subia em árvores. Seus pais tinham muita preocupação e procuravam saber sempre com quem ela andava, onde estava. Confidenciou que, em razão da violência, já presenciou arrastão no *shopping* e que de fato devia sempre tomar cuidado. Os pais trabalhavam em período integral. Desse modo, Paula ficava com sua avó materna, que na época morava na mesma casa, então as duas eram muito próximas.

Começou seus estudos em um local para crianças, mas que ela não denominou de creche: *“Então, no início, meu início escolar não foi em escola, foi num local que não pode se chamar creche, foi um local de educação mesmo pra crianças, um pouco antes da escola, aí foi ótimo que eu aprendi ler com 4 anos de idade...”* (2016). Salientou que tem muita dificuldade em fazer amigos, então quando entrou na escola tinha esse problema. Disse que sempre sofreu com isso, mas que as notas eram sempre boas, e sempre teve boa convivência com os professores. Permaneceu na mesma escola até se mudar de cidade.

Quando chegou a Jaraguá do Sul, precisou estudar em uma escola pública e sentiu bastante diferença no ensino: *“Quando eu cheguei aqui eu pulei uma série, porque aqui o conteúdo que eu tava aprendendo era num nível mais baixo, que eu tava aprendendo no Rio de Janeiro, eu fiz uma prova e consegui pular uma”* (2016), fortalecendo assim o seu *eu* diferencial em relação aos demais. Porém, sem perceber, essa diferenciação lhe causava tensões. Disse que foi o pior período, o mais difícil, pois notava que as pessoas não a aceitavam bem. Exceto pelos professores, pois, com sua dedicação, ela seduz quem está acima dela, mesmo com as dificuldades de socialização com quem é igual a ela.

Paula comentou que sempre teve vontade de estudar em um colégio particular na cidade de Jaraguá do Sul, que quando passava em frente a alguma escola ela se deslumbrava, olhando o uniforme, pensando que quem estudava em um colégio assim teria mais oportunidade, que tais estudantes pareciam cientistas. Era o grande desejo de sua vida: *“Mais eu sempre via essas pessoas como cientistas, assim era bem essa palavra, parecia... Era algo muito, muito grande pra*

mim, de uma grandiosidade muito elevada, então eu olhava para essas pessoas e sentia uma admiração imensa...” (2016).

Depois de um tempo na cidade, e já organizados, seus pais atenderam ao desejo de Paula: estudar em um colégio privado da cidade. Assim, após visitar dois locais, acabou escolhendo o Marista, onde ela sentiu como se estivesse em um *campus*. Ou seja, a garota identificou-se com o que decidiu que era o melhor, o que me leva a aplicar concretamente o conceito de subjetividade, pois não se analisa o que é fixo, mas, pelo contrário, o movimento que esse processo de identificação pode gerar. Portanto, a identidade Marista, expressa pela estrutura, pelo uniforme etc., é confortável para Paula e, conseqüentemente, ela se identifica com isso.

A carga horária do colégio foi destacada como muito rígida e puxada, dizendo que não sobra tempo para ela fazer mais nada. Até ano passado ela ainda fazia inglês, mas conseguiu se formar, pois estudava desde os 8 anos, mesma época em que começou com as aulas de piano, as quais continua fazendo. Contou que teve de fazer uma agenda com os horários para não se perder, já que estuda todos os dias no colégio, tem aulas à tarde e ainda tem dias que chega em casa e vai estudar novamente. Seu maior sonho é manter na mente tudo o que aprende e levar isso para a vida toda. Então está sempre frisando os conteúdos das aulas. Preocupa-se muito com a questão dos horários, das amizades, do social e afirma se sentir estressada.

Seu objetivo é fazer Letras, mas a família comenta que como ela é muito estudiosa pode fazer algo de que goste, mas que dê boa remuneração financeira também. Então, ela ainda não tem certeza do curso que pretende cursar. Ressaltou:

Talvez por ter escolhido a profissão só por remuneração, será que isso traria satisfação, então eu presto muita atenção por esse lado de satisfação, pelo gostar do trabalho. Eu acho que quando a pessoa gosta do que faz ou gosta da profissão que tem ela vai até onde ela quiser ou até onde ela se esforça mais para conseguir a remuneração como forma conseqüente (PAULA, 2016).

3.2 Angel Olsen

Angel Olsen nasceu em 27 de março de 1999, em Santa Maria (RS). No dia da entrevista tinha 17 anos. Logo no início já abriu uma questão sobre seus pais,

dizendo que a situação é complicada, pois tem o pai biológico, mas que seu pai mesmo é a pessoa que a cria desde os 7 ou 8 anos, não se recorda exatamente a idade. Sua mãe é médica pediatra, o pai que vive com ela está terminando a faculdade de Enfermagem, e o pai biológico é professor. Ela sempre se refere ao pai biológico somente pelo nome, e ao marido da mãe como pai. Sua descendência é escocesa e espanhola. Tem contato com os avós somente por parte da mãe e confidenciou que não faz questão de ter contato com os avós paternos. Ressaltou que atualmente não tem contato com o pai: “*Desde muito tempo, não lembro quando foi a última vez, acho que tinha 9 anos*” (2016). Ela considera a parte de sua mãe, que mora em Rio Pardo (RS), como de fato sua família. Fez menção ainda a suas duas irmãs. Uma ela não conhece, pois mora na Região Norte do país, tampouco sabe que idade tem, só sabe que é uma menina. A outra irmã é menor e convive com ela.

Descreveu sua mãe como uma mulher guerreira, extrovertida, como seu porto seguro. Afirma que sua mãe gosta muito de falar e acredita que herdou dela o gosto pela comunicação. Mas ao mesmo tempo a mulher é “*rígida e tradicional*”. Resumiu-a como uma “*super-heroína*”. Saliu que sua mãe sempre estudou em colégio público e que ficou por três anos prestando vestibular para passar em Medicina. Foi nessa época que ela conheceu seu pai biológico. Ao descrever seu pai biológico, ela se recordou de alguns fatos de sua infância, mas salientou que ele é ausente. Já do pai por consideração, ela destacou muitas qualidades. Contou que se afastaram um pouco, mas que ele sempre foi como um verdadeiro pai: levava-a a todos os lugares, cuidava dela, já que a mãe não tinha muito tempo por conta do trabalho.

Lembrou várias etapas da sua infância, onde morava, pois a família se mudou algumas vezes de cidade, por conta do trabalho da mãe. Assim, quando vê as fotos de sua vida rememora fatos, onde dormia, quando ganhou a primeira boneca. Mas enfatizou que era uma criança bem “*paradona*”. Gostava muito de brincar de escola. Nunca era a professora. Afirmou que gostava mesmo era de ser a diretora.

Começou seus estudos em uma escola pequena, como uma creche, mas estudou em outras escolas, em razão das mudanças de cidade. Lembrou que no 1.º ano frequentava uma escolinha que tinha dentro de um hotel militar em que sua mãe trabalhava, porém ficou pouco tempo ali, pois disse que a professora queria que ela soubesse ler e escrever, e como ela não sabia a professora a chamou de “*burra*”. Por esse motivo, sua mãe a trocou de escola.

Depois desse episódio, sua mãe a matriculou na Escola Arco-íris, e Angel relatou que teve mais amigos, aprendeu com mais tranquilidade a ler e gostava muito desse novo lugar. Porém, novamente pelo trabalho da mãe, mudaram-se para Balneário Camboriú (SC), onde foi estudar no Colégio Evolução, o qual a fez se lembrar de alguns professores que marcaram sua vida, os nomes, as matérias, fatos que aconteceram. Ela relembrou com detalhes as escolas por que passou.

Quando estava no 9.º ano, a garota queria passar a estudar no Instituto Federal Catarinense da cidade de Camboriú (SC). Confessou que estudou muito e conseguiu passar, mas veio a notícia de sua mãe que se mudariam para Jaraguá do Sul. A jovem tentou ficar no município, mas sua mãe não a permitiu, o que causou certa revolta em Angel Olsen, pois ela não queria se mudar de maneira nenhuma.

Contou que ao chegar a Jaraguá do Sul achava tudo horrível e que não tinha nada para fazer. A família foi procurar um colégio e acabou optando pelo Colégio Marista, entretanto, quando iniciou os estudos ali, queria destruir a escola, não queria conversar com ninguém. O que mais fazia era ficar em um canto, quieta. Mas aos poucos tudo foi mudando, ela foi se enturmando, foi gostando e declarou que hoje não sairia do colégio por nada. Salientou que ama demais estudar no colégio e se arrepende por não ter entrado no Marista antes. Ainda, confidenciou que está “*em cacos*”, pois é o seu último ano no colégio.

Angel Olsen tem o objetivo de cursar Medicina, então mantém uma rotina de aulas no colégio e à noite faz cursinho. Disse que seus amigos acham essa rotina pesada demais, mas ela acredita que está sendo bom para ela poder revisar as matérias, pois não é fácil passar no curso desejado por ela e sua família. Revelou ainda que está muito preocupada, pois não sabe se conseguirá passar no vestibular, e, mesmo que seus pais não tenham imposto essa escolha, ela diz que eles ficariam muito felizes com isso. Para tal, sabe que precisa estudar mais, pois o curso é muito concorrido, e com isso se cobra demais. Disse estar se sentindo muito mal, pois não consegue ficar por muito tempo sentada em uma cadeira estudando, a ponto de se comparar com seus colegas de cursinho que estão estudando para passar em um vestibular, enquanto ela não consegue mais estudar por conta da intensa rotina que está vivenciando.

Essa preocupação acaba deixando Angel Olsen bem confusa em relação a seu futuro. Disse que não sabe se está preocupada com o futuro, nem sabe se quer chegar a ele, por ela gostar muito de estar no ambiente do Colégio Marista e da

família e estar rodeada de pessoas de que gosta. Complementou que gostaria de parar no ensino médio, pois assim não precisaria sair do colégio, e frisou muitas vezes que não quer sair do Marista. O desejo é passar no vestibular, mas disse que se não passar vai fazer um curso de inglês, um intercâmbio e que depois vai continuar estudando para tentar novamente ingressar no tão sonhado curso.

3.3 Laura

Laura nasceu no dia 3 de fevereiro de 1999, em Jaraguá do Sul. No dia da entrevista tinha 17 anos. Seu pai tem uma empresa de desenvolvimento de máquinas do setor têxtil, e sua mãe trabalha como técnica química na indústria têxtil Marisol. Os dois se conheceram quando trabalhavam na mesma empresa, onde a mãe continua até hoje. Da origem de sua família, a menina sabe mais da parte de seu pai. Seu tataravô paterno veio da Alemanha e instalou-se em Florianópolis. Da família da mãe, só sabe que é do Rio Grande do Sul. Explica que hoje mora sozinha com os pais, mas que tem três irmãos por parte de pai, que já moraram com eles, mas como se desentendiam às vezes com sua mãe resolveram morar sozinhos. A jovem enfatiza que a relação de todos é muito saudável, que se encontram com bastante frequência, saem juntos, almoçam, fazem coisas toda semana.

Laura disse ter uma relação muito boa com seus pais. Descreveu o pai como uma pessoa muito engraçada, feliz e amiga. Contou que eles têm conflitos, mas que tudo é muito bem resolvido. A mãe é uma pessoa em quem ela gosta de se espelhar, é mais fechada, mas muito amiga e muito organizada com tudo que faz.

Ao relembrar sua infância, contou que se lembra de coisas comuns, de brincar com os irmãos, de brincar de Barbie. Na infância nunca faltou nada: “*Desde as bonecas, até os detalhezinhas das casinhas*” (2016). Explicou ainda que em sua rua não havia muitas casas, então não tinha amigos. Recordou que brincava com as primas e que, mesmo não morando perto delas, se encontravam com frequência, a ponto de se divertirem muito, permanecendo desse tempo lembranças muito importantes.

Aos 2 anos, sua mãe tentou colocá-la em um jardim de infância, mas sua adaptação não foi muito boa, então voltou a ficar em casa e retornou para a escola

no ano seguinte. Com 7 anos começou a estudar no Colégio Marista e está até hoje lá, de onde nunca pensou em sair. Afirmou que ali sempre foi sua escola favorita. Acreditou que antes era muito dependente, pois antes dos 7 anos ela chorava muito quando sua mãe ia deixá-la na escola. Ressaltou que passa bastante tempo no colégio, mas acredita que seja bom, pois assim tem um aprendizado intenso e eficaz. Não deixou de frisar que a rotina é desgastante, mas consegue conciliar seus horários de estudo e de lazer.

Assim, mesmo salientando que a rotina é bem pesada, com somente as sextas livres, Laura joga vôlei duas vezes por semana no colégio após as aulas e, quando tem tempo livre, ainda consegue assistir a um filme, ler um livro. Ressaltou que sempre foi muito independente com relação aos estudos, que sua mãe nunca precisou ficar cobrando, que ela sempre sabia o que tinha de fazer para estudar. Acredita que os estudantes precisam ser cobrados pelo estudo, *“pois, se é cobrado da gente, por que que a gente se nega a aprender? Acho que a escola tem que tá lá cutucando e falando que é necessário essa educação”* (2016).

Quanto ao futuro, ela quer cursar Arquitetura, mas sabe que tem *“muito chão”* para chegar até lá. Tem a pretensão de fazer mestrado e depois doutorado, mas não descarta a possibilidade de conhecer muitos países. Afirmou que gostaria de conhecer o maior número de países que pudesse, a começar pela Índia ou algum país do Oriente Médio, pois se interessa muito por cultura, por conhecer novas pessoas. Crê que o futuro é incerto e que quer melhorar o agora, para poder gerar uma *“corrente de coisas boas”* e que assim a vida vai ficando mais fácil de ser vivida.

3.4 Juliano

Juliano nasceu em 29 de dezembro de 2000, em Prudentópolis (PR). No dia da entrevista tinha 15 anos. Contou que seus pais foram viajar para essa cidade e ele acabou nascendo antes do tempo previsto. Seu pai nasceu na mesma cidade, já sua mãe é de Aracajú (SE). Seu pai trabalha como projetista de calhas, e sua mãe é auxiliar de serviços gerais. Tem dois irmãos menores, e um deles nasceu em 2015. Juliano tinha a preocupação antes de o irmão menor nascer de como seria ter um irmão, já que ele estava acostumado a conviver só com uma irmã, porém ressaltou

que essa preocupação passou e que agora está tudo bem.

Seus pais conheceram-se em Jaraguá do Sul. Juliano confidenciou que sua mãe trabalhava como doméstica em uma casa lá em Sergipe. Quando sua patroa teve de se mudar, ofereceu trabalho para ela a acompanhar, o qual foi aceito, por acreditar que era uma oportunidade para melhorar de vida.

Seu pai era agricultor na cidade onde nasceu, e um parente convidou-o para se mudar para Jaraguá do Sul. Assim, também veio em busca de melhores condições. Seus pais estavam trabalhando próximos, conheceram-se, foram morar juntos, descobriram que sua mãe estava grávida e então se casaram.

Descreveu seus pais como duas pessoas de bem, de confiança, que são muito presentes em sua vida. O pai fala pouco, mas quando fala sabe usar as palavras.

Disse que a convivência familiar mudou um pouco desde sua mudança de colégio. O jovem saiu de uma escola municipal para estudar no Colégio Marista, com bolsa como parte da mensalidade. Agora os pais o cobram um pouco mais, pois salientou que na outra escola não havia muita cobrança; era só estudar de manhã, chegar em casa e fazer as tarefas.

Juliano recordou que foi para a creche aos quatro meses. Seus pais contam que moravam de aluguel e precisaram passar por várias casas. Não se lembra muito da infância, mas sim das casas, que na rua não tinha muitos amigos, porém, quando saiu da creche e foi para a escola, aí sim encontrou muitos amigos. Afirmou que gostava muito da primeira escola e a descreveu como ela era com detalhes. Nessa escola teve professoras marcantes, como a de Matemática e de Ciências, mas a que ele se referiu como a mais marcante foi a de Matemática, que foi com quem aprendeu a gostar da matéria, pois as aulas eram muito divertidas e com brincadeiras. Mesmo assim, ele gosta muito das duas matérias.

Desde pequeno já tinha o sonho de estudar no Marista, quando via os alunos com o uniforme. Tinha um desejo muito grande em ser aluno da escola. Quando conseguiu entrar no colégio, teve um impacto muito grande, em relação às matérias, aos horários. Disse que saiu da escola municipal sem uma boa preparação. Contou que a maior mudança que teve de enfrentar foi a de se encaixar no ritmo de uma nova realidade, já que no colégio em que estudava tinha apenas sete matérias e, chegando ao Marista, deparou com 19 matérias, aula o dia todo e provas toda semana. Enfatizou que a diferença do ensino que presenciou no colégio municipal

para o particular é muito grande.

No ano em que entrou pensou em desistir, em sair do colégio, pois teve muita dificuldade nos estudos. No colégio municipal sempre foi bom aluno, com excelentes notas, e, de repente, as notas começaram a despencar, ficando em recuperação. Chegou a perder noites de sono por conta da preocupação em passar de ano, as vezes dormia em cima dos livros, mas acreditava que teria de se esforçar, pois caso contrário ficaria muito triste em desistir de seu sonho. Com muita dedicação, conseguiu passar de ano. Hoje, mais habituado, está conseguindo acompanhar o ritmo do colégio, com muitas horas de estudo.

Seu objetivo é fazer Medicina, mas acha que precisa estudar muito para conseguir, para ser reconhecido, e salientou que o estudante tem de ter preocupação com o futuro: *“Porque tu tem que ter essa certa preocupação, tu tá no ensino médio, tu tem que ter essa preocupação, porque, quando chegar no terceiro, aí tu vai se deparar, é meu último ano...”* (2016). Se não passar, vai pensar em um segundo plano.

3.5 Halt

Halt nasceu no dia 28 de maio de 1999, em Jaraguá do Sul. No dia da entrevista tinha 17 anos. Seu pai trabalha como gerente em uma distribuidora de vidros, e sua mãe é dona de casa. Com orgulho falou de seus dois irmãos, um mais velho e um mais novo. Apontou suas origens: *“Por parte de pai, sou descendente de poloneses e alemães. Por parte de mãe, de italianos e alemães”* (2016). Explicou que seus pais não eram de Jaraguá do Sul. O pai era de Massaranduba (SC) e a mãe de Barra Velha (SC). Com muita desenvoltura, falou que seu pai era bem bagunceiro e que ele gostava muito de festa. O homem acabou conhecendo sua mãe pelas redondezas, em um baile. Ressaltou o menino ainda que ambos trabalhavam na roça e nenhum dos dois têm ensino médio. Somente com muito esforço o pai conseguiu terminar o ensino fundamental e a mãe fez o supletivo para chegar até a 8ª série. Casaram-se, moraram com a avó paterna e foram tentar a vida em Jaraguá do Sul.

Quando Halt falou sobre a família, ressaltou que a convivência familiar é

perfeita. Afirmou que, se tivesse algo perfeito, seria a sua família. Em suas palavras, contou que a convivência familiar é ótima, a harmonia completa, poucas desavenças, quase nenhuma. Salientou que conversam sobre tudo, que se um não concorda com alguma coisa conversam sobre o assunto. Disse ainda que sua família é unida, muito boa e que todos se entendem. Descreveu os pais como pessoas inteligentes, que conseguem lidar bem com as pessoas e que são o seu maior exemplo na vida.

O jovem contou que em uma parte de sua infância morou em um sítio, que tinha várias coisas legais, que chamava seus amigos para brincar sempre com ele. Recordou que o colégio onde estudava não era tão puxado, então assistia bastante à TV, andava de bicicleta, jogava futebol. Porém o lugar chamava muito a atenção e por isso era perigoso. Foram assaltados cinco vezes, chegando a ficar com trauma por tudo o que passaram, a ponto de se mudar para uma região mais central de Jaraguá do Sul.

Halt salientou que começou seus estudos em um colégio fraco, com alguns professores incapacitados, e que ficou nesse colégio até a 7.^a série: *“Estudo fraco, professores alguns incapacitados, outros capacitados que cobriam brechas dos que faltavam, mas uma escola muito boa, onde tinha muitos colegas (2016). Só o estudo mesmo meio que deficitário”*. Mas complementou que depois que mudou de colégio não foi tão difícil, pois sempre foi um aluno bom, então o mais complicado foi a mudança de horários, pois no Marista tem mais aulas. Explicou que, quando chega em casa, já está cansado, então vai assistir à TV, ler um livro, jogar. Não tem rotina definida.

Em relação à profissão, Halt disse que quer cursar Engenharia Química em uma faculdade federal e que atualmente está pensando em passar na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Acredita que se ainda estivesse em outro colégio não teria possibilidade de passar nessa faculdade e ressaltou que seus pais são muito orgulhosos do estudante que ele é, que eles não ficam cobrando seus estudos, pois sabem que ele é responsável: *“Eles têm muita confiança em mim e isso é o que eu acho que é algo essencial na minha vida, porque se os meus pais não confiassem em mim eu não sentiria a confiança que tenho em mim mesmo” (2016)*.

A liderança é uma particularidade bem forte na vida de Halt; ele se considera um líder. Já foi líder de classe e disse que puxou seu pai. Contou que o pai é um grande líder, um *“ótimo líder”*, e por esse motivo acredita que nasceu com essa

liderança, que veio naturalmente ou que pode ter aprendido enquanto criança, mas ressaltou que, se aprendeu, foi com seu pai. Declarou que sempre viu seu pai exercendo a liderança, como líder de família, de empresa, isto é, exemplo para o garoto de um *“líder de verdade”*.

Halt tem grande preocupação com seu futuro, em relação a passar na faculdade, pois sabe que tem de estudar muito para alcançar o que almeja, então está tentando focar e se esforçar para poder ter seu futuro encaminhado. Afirmou que no ensino médio já precisa ter a mentalidade para poder perceber que a vida é um divisor de águas: *“Ou vai pra frente ou não vai, a não ser que tenha muita sorte, ganhar na loteria, por exemplo”* (2016).

3.6 Marcos

Marcos nasceu no dia 22 de fevereiro de 1998 na cidade de Joinville (SC). No dia de nossa conversa tinha 18 anos. Sua gestação era de trigêmeos, porém um bebê faleceu antes de nascer e a outra irmã faleceu ano retrasado, aos 16 anos. O garoto comentou que ela tinha um problema muito sério no coração e que muitas vezes precisou se submeter a exames e cirurgias, mas não soube especificar o porquê, só soube dizer que ela precisou fazer uma cirurgia do coração: *“Acho que trocava o tecido que eles usavam pra manter o coração vivo”* (2016). Acredita que foi após uma cirurgia no período de recuperação que o corpo não aceitou e ela morreu por *“falência total dos órgãos”*.

Revelou que tinha muito rancor da irmã, pois, como ela precisava de mais cuidados, sempre teve mais atenção. Isso fazia com que ele não tivesse nenhum sentimento por ela, que ela atrapalhava a vida dele. Mesmo ela tendo sérios problemas, ele brigava com ela, não dava atenção nem ajudava a cuidar dela. Mas, depois que ela faleceu, esse pensamento mudou um pouco: *“Sinto uma pontada no coração, por não ter dado a atenção, amor a ela, não ter dado o carinho de um irmão, [...] e no dia do velório dela foi o dia que eu mais chorei na minha vida...”* (2016). Assim, afirmou que ele não foi o irmão que deveria ser, mas que agora não tem mais como mudar essa situação.

A origem de sua família por parte de pai é alemã. Por parte de mãe, Marcos

não sabe ao certo se é alemã ou húngara, mas ressaltou que uma parte é húngara. Contou que uma parte da família era rica e não era esnobe, e a outra, pobre, porém esnobe, afirmando que ostentavam o que não tinham, e o lado da família que era rica não ostentava nada. Explicou que tem contato com os avós, com a avó por parte de mãe e com o avô por parte de pai. Disse que o avô por parte de mãe e a avó por parte de pai faleceram há alguns anos.

Marcos enfatizou que tem muitos problemas com seu pai. Desde sua infância, o garoto não concorda com a criação que seu pai deu para ele nem para sua irmã e que, apesar de seu pai ser batalhador, de ser bem-sucedido na vida, ele não tem orgulho dele e ainda o descreveu como um homem infeliz e fracassado, pois quando era mais jovem praticava um esporte de que gostava muito, mas teve um problema físico e acabou abandonando-o: *“Ele é infeliz e por isso que eu considero ele um fracassado, não um fracassado. Fracassado é um termo forte pra usar, mas eu continuo usando ele...”* (2016). Quando o assunto é a mãe, ele já encara de outra forma. Consegue descrevê-la como delicada, como uma mulher que é amiga e que está sempre pronta para ajudar. Acredita ter herdado de sua mãe esse lado amigo para com as pessoas.

Sua rotina é dividida entre estudos e trabalho, pois começou a trabalhar na empresa de seu pai dois dias por semana. Acha que a rotina está bem pesada, pois chega em casa cansado e ainda tenta *“calibrar”* os horários para ter tempo de treinar *games*, que é sua paixão. Desse modo, salientou que seu maior objetivo é ser um jogador profissional. Disse que, se não conseguir, não precisa ser um jogador, mas que pode ser um *“coaching”*, ou ainda almeja ser dono de uma equipe. No entanto seu maior sonho é estar no mundo dos *games*, poder crescer e tornar o cenário brasileiro mais visível lá fora. Assim como os *games*, sua relação com os esportes é muito forte. Gosta de jogos, *games*, futebol... Basta chamá-lo para qualquer esporte que ele aceita: *“Estou sempre pronto para jogar”* (2016).

Todavia, justamente por essa paixão pelos esportes enfrenta um problema com o pai, pois este acredita que o menino deva cursar algo que lhe renda dinheiro, porém Marcos não concorda e garante que não vai desistir de seus sonhos.

Em relação aos estudos, contou que estuda, que recorda muito um professor de Filosofia, que ele gostava muito da matéria, pois misturava a matéria com *games*.

Acaba sofrendo com a rotina, por achá-la muito pesada, e não gosta de pressão, pois não consegue lidar bem com essa situação. Disse que se tiver de lidar

com pressão “*dá um branco*”. Contou que não consegue se lembrar de nada. Por esse motivo, quando tem provas, procura nem falar para o pai, pois já sabe a pressão que vai vir dele para tirar notas boas.

Confidenciou ainda que tem depressão e disse sofrer com isso em alguns momentos da vida, mas afirmou ser um “*cara*” otimista. Porém já pensou em se matar, em desistir de estudar, de fazer as coisas, que já teve anos que tudo desandou na vida dele, que ele perdeu a vontade das coisas, de desistir de tudo. Já quis fazer supletivo para ter mais tempo para se dedicar aos *games*, pois não encontra motivação no pai: “*O meu pai tem uma forma estranha de tentar me motivar, que é me desmotivando...*” (2016).

No tocante ao futuro, Marcos ressaltou que vai lutar para ser jogador profissional de *games*, que não vai desistir e que não tem obrigação de ter um futuro, que pode sair do colégio e virar o que ele quiser. Disse que, se quiser sair do ensino médio e se tornar “*mendigo*”, ninguém tem nada a ver com isso, pois ninguém tem nada a ver com a vida dele, mas afirmou que, se assim mesmo alguém falasse algo para ele, ele diria: “*Tá! Essa é minha vida e se eu quiser eu viro mendigo...*” (2016). Marcos acredita que com o passar dos anos ele está amadurecendo, está mudando para melhor.

4 EM CADA CAMINHO, OPORTUNIDADES DE COMPREENSÃO

Após ter trilhado um longo caminho, com idas e vindas, descobertas, compreensões, paradas, companheiros..., senti que não era o momento de desistir; ainda se fazia necessário alcançar novas metas. Por isso, compreendi que a constituição de subjetivações está presente no contexto sócio-histórico de cada um dos jovens estudantes. Assim, por meio das narrativas de suas próprias histórias de vida, percebi as fontes para a constituição de um sujeito, de modo particular atravessado por uma proposta curricular específica que marca a sua trajetória de vida.

Então, utilizando as narrativas (auto)biográficas dos jovens, acentuei três categorias de análise para buscar entender como acontecem os processos de subjetivação dos jovens inseridos na proposta curricular do colégio em questão. Na primeira categoria, a análise deu-se com base nos *discursos da tradição e qualidade*; na segunda categoria, nas *subjetividades do sucesso*; e na terceira e última categoria nas *transgressões*.

4.1 Os discursos da tradição e qualidade

Nesta primeira categoria de análise – tradição e qualidade –, procurei problematizar como os “discursos” Maristas se desencadeiam em diferenciais sociais e, ao mesmo tempo, como promessa de garantias vindouras por meio das referências de qualidade comprovadas e tradicionais.

Paula, a jovem que veio do Rio de Janeiro para a cidade de Jaraguá do Sul, experimentou a realidade de estudar em colégio privado e, por conta da mudança, precisou vivenciar os estudos na rede pública. Ela evidencia:

A escola particular tem um ensino bem, bem melhor [...]. Inclusive na escola pública minha média era sempre 9,0 e 10,0, mas eu nunca estudei. Quando vim para o Marista, [...] me deparei com a primeira prova, sem estudar. Foi uma prova de Geografia, em que eu tirei 7,0 [...]. Aí eu fiquei, peraí, tem alguma coisa errada [...]. Então eu vi a necessidade de realmente estudar [PAULA, 2016].

Aliás, mesmo antes de estar inserida na proposta curricular Marista, ao passar diante do colégio, ao escutar as histórias, saber da tradição e da qualidade no ensino:

Sempre via essas pessoas como cientistas. Assim, era bem essa palavra, parecia... Era algo muito, muito grande para mim, de uma grandiosidade muito elevada. Então eu olhava para essas pessoas [alunos] e sentia uma admiração imensa [...]. Sempre tive vontade de usar aquele uniforme [...], pelo peso que tinha o nome do colégio [PAULA, 2016].

Continua em sua narrativa dizendo que, ao entrar no colégio, desde o primeiro momento sentiu a diferença das escolas públicas e particulares da cidade: *“Entrando aqui eu já dei um suspiro e me senti já muito surpresa pela estrutura do colégio, pelo que me foi oferecido”* (2016). Destaca até mesmo a acolhida da diretora educacional, que recepcionou a ela e a sua mãe para mostrar a sala de aula no primeiro dia de aula, para, como ela salienta: *“Nos sentirmos mais a vontade. Minha primeira impressão foi que realmente aqui era o que eu tava pensando... ou mais”* (2016).

Na narrativa da jovem Angel Olsen, torna-se notória a preocupação da mãe ao escolher o colégio, pois, como já mencionado, a jovem não tinha o desejo de mais uma vez mudar de cidade, haja vista que preferia ficar na casa dos avós, em outro município, onde já estava acostumada. Porém sua vontade não foi acatada... Sua mãe, preocupada com a formação e com o futuro da filha (desejo explícito pela medicina – profissão da mãe), considera a qualidade e a formação de valores como fundamentais na escolha do colégio. Desse modo, Angel diz: *“Não fui eu que escolhi, eu não tava nessa história. Minha mãe veio pra cá com meu pai e aqui eles procuraram [...]. Ela falou que gostou do Marista, não me recordo exatamente por quê. [...] Ela falava um monte de coisa [grupo de jovens Pastoral Juvenil Marista] PJM, ensino bom, essas coisas”* (2016).

Com o passar dos anos no ensino médio, o encanto pela proposta curricular atravessou a vida de Angel a ponto de não querer terminar o 3.º ano, porque vai sentir falta de tudo o que o colégio proporciona. Assim, destaca os “valores Maristas” como uma forma de viver na sociedade hoje, e não como um competidor querendo derrubar a todos. Diz que aprendeu no Marista

A fazer o meu melhor, não derrubando o outro, fazendo o teu melhor, tu vai ser melhor do que os outros [...]. Ensinam a amar o próximo, estão preocupados com meu lado humano. Sinto que estudando aqui. Veem o aluno como um ser que vive em sociedade,

não como um ser que tem que prestar um vestibular e tem que ser melhor [...]. Mas, mesmo assim, eu sei que meu objetivo é passar no vestibular de Medicina [ANGEL OLSEN, 2016].

Por esse desejo pessoal e familiar de ser aprovada em Medicina, sua mãe no fim do ano letivo de 2015 pensou em trocar a garota de colégio, principalmente porque nos últimos anos a colocação dos jovens vindos do Marista no Enem não foi tão expressiva e muitos alunos não alcançaram sucesso nos vestibulares pretendidos. Mas a jovem, mesmo com a saída de algumas de suas melhores amigas da escola e com a pressão da mãe, fez questão de deixar expresso: “*Não queria sair do Marista por nada no mundo [...]. Acabei convencendo ela [mãe] de ficar no colégio*” (2016). Assim, preferiu continuar no Marista e fazer cursinho pré-vestibular no período noturno, pois acredita que o ensino de qualidade do Marista e ainda o complemento do cursinho garantirão a ela o sucesso que tanto almeja para a sua felicidade e a de sua família.

Dando continuidade aos discursos da tradição e qualidade, trouxe Laura, que estudou praticamente sua vida inteira no colégio e que também destacou esse lado forte da importância de estar inserida nessa proposta curricular e tudo o que é oferecido a ela. Assim, ela gosta dessa realidade de ser aluna Marista por muito tempo, a ponto de declarar:

Ser aluna Marista é ser supervalorizada, por ser o maior colégio em infraestrutura, acredito, mas também por ser Marista, ter um nome, ele ser um colégio que aqui tem bastante tradição. Faz com que as pessoas vejam em mim uma aluna dedicada e inteligente, com valores, que procura fazer as coisas certas [LAURA, 2016].

Ressalto também a fala de Juliano, bolsista que está no colégio somente há dois anos. Vem de uma realidade bastante diferente da maioria dos colegas. Mesmo com sua timidez, procura focar em suas atividades, estudos, para superar tudo e vencer as dificuldades. Enfatiza que, quando chegou ao colégio, percebeu que não havia base de estudos nem mesmo de conteúdos, por sempre ter estudado em escola pública. Mesmo assim, afirma que ao vir ao centro da cidade com seus pais sentia o desejo de estudar no colégio: “*Eu olhava esse colégio, assim, tão grande e bonito, as pessoas de uniforme do Marista [...]. Queria muito estudar aqui*” (2016).

Além disso, para Juliano, o grande objetivo é ser alguém na vida. Sabe da dificuldade que os pais passam e sente que a oportunidade que está recebendo é única em sua vida. Por isso se dedica tanto, embora perca horas de sono e

momentos de lazer para estudar, pois o objetivo é uma melhor condição de vida: *“Minha família me apoia em tudo. Eles falam que é pra eu estudar tudo, me apoiam quando estou estudando final de semana [...]. Eles sabem do meu desejo em estudar Medicina e querem muito que eu consiga realizar esse sonho”* (2016).

Por fim, gostaria de ressaltar algumas falas de Halt, nosso jovem que é marcado pela forte liderança, a qual ele mesmo diz ter herdado, e por isso procura colocá-la em prática em todas as suas atividades, seja em casa, seja nas atividades do colégio. Também passou pela experiência de estudar em escola pública. No determinado momento em que o pai perguntou a ele onde gostaria de estudar – Bom Jesus ou Marista –, salienta que pensou logo no Marista, primeiramente por causa dos jogos e também por o colégio sempre ter tido tradição muito grande na cidade. Hoje, percebe que aquela compreensão de estudar no Marista somente pelos jogos passou, pois a realidade é outra. Assim, salienta, ao ser aluno Marista, além de desempenhar toda a realidade dos valores: *“Tem muitas outras oportunidades, muitos colegas, muitos professores bacanas [...]. Consigo perceber também que aqui a gente pode ter um futuro muito melhor. O ensino médio do Colégio Marista proporciona pra gente um futuro muito bom”* (2016).

Desse modo, com base no aporte teórico relacionado ao currículo e às subjetividades, dialogando com as narrativas (auto)biográficas dos jovens no que diz respeito ao que foi expressado na perspectiva da qualidade e tradição que o colégio proporciona, apresento de forma breve a proposta curricular da União Marista do Brasil (Umbrasil)⁹. Vale dizer que todo o aparato oferecido pelo Colégio Marista perpassa um contexto que se aproxima dos 200 anos de tradição. Como afirma Estaún (2014, p. 31):

A educação Marista inicia em 1817, numa época em que convergem duas correntes culturais que tiveram grande influência na educação: o iluminismo e o romantismo. Essa mudança de época se define por duas grandes turbulências mundiais ocasionadas pelas revoluções norte-americana e francesa, nas conquistas napoleônicas e na “Revolução Industrial”. As novas características da civilização emergente são o nacionalismo, a indústria e o capitalismo. Neste contexto, nasce uma nova utopia: a cristandade. Nesse contexto, deve-se ressaltar a influência que teve o pensamento devoto na renovação da Igreja e da sociedade da França. Para justificar a existência de uma pedagogia

⁹ A União Marista do Brasil (Umbrasil) é a associação das Províncias e do Distrito, que são as unidades administrativas do Brasil Marista, bem como de suas mantenedoras. Representa um universo de 159 unidades e negócios complementares que englobam educação básica, universidades, hospitais, editoras e veículos de comunicação. Disponível em: <http://www.umbrasil.org.br>. Acesso em: 3 maio 2016.

congregacionista, Lanfrey se apoia na obra *L'Europe des dévots* de Louis Châtellier, da qual faz uma ampla síntese em sua obra já mencionada, através do qual põe claramente que as congregações foram “uma peça mestra do mundo devoto”.

Nessa vertente, visando estabelecer a relação de tudo o que é oferecido aos estudantes inseridos nessa realidade curricular de tradição e qualidade, saliento que tudo o que é proporcionado no Colégio Marista São Luís perpassa todas as unidades do Colégio Marista do Brasil. Isso posto, aproximo-me da proposta para melhor entender esse dispositivo pelo qual atravessam as narrativas das histórias de vida dos jovens estudantes.

De antemão, digo que a rede de Colégios Marista procura evidenciar de maneira contundente a formação baseada nos “valores Maristas”, valores estes balizados por uma realidade de “educação moral”. Assim sendo, ao analisar o contexto histórico da educação brasileira, percebeu-se como era presente a realidade de uma educação baseada em princípios valorativos, principalmente pela influência dos colégios que eram organizados e coordenados por congregações religiosas. Então, a Igreja Católica articulou-se em estruturar e robustecer uma rede de escolas católicas estruturadas por congregações religiosas (femininas e masculinas), entre as quais se destacam: Congregação das Irmãs da Divina Providência, Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus, Congregação das Irmãs de São José de Chambéry, Irmãos Lassalistas, Franciscanos, Instituto dos Irmãos Maristas, Congregação Salesianos, Companhia de Jesus, Lazaristas, entre outras. À vista disso, Dallabrida, Silva e Garcia (2005, p. 79) acentuam:

Esses grupos religiosos começaram a emigrar para o Brasil ao longo do século XIX, sobretudo no Segundo Reinado e introduziram nas escolas práticas católicas romanizadas muito diferentes da religiosidade do catolicismo “tradicional” luso-brasileira que envolvia tanto o clero quanto o povo. A entrada de ordens e congregações religiosas intensificou-se após a promulgação da Constituição de 1891, que contornou o anticlericalismo radical dos primeiros meses do regime republicano, permitindo maior liberdade à Igreja Católica. Os membros destas ordens e congregações que imigravam para o Brasil vinham imbuídos de forte ardor missionário e acreditavam que eram enviados com o dever de ensinar a verdadeira doutrina cristã, contribuindo para reconstruir o colonialismo cultural europeu.

Com todo esse cenário, para fundamentar a relação entre educação “moral” no passado e o conceito de “valores” no presente, pactuei com as palavras de Larrosa (1999, p. 45) ao afirmar que, na

literatura pedagógica contemporânea, as atividades de educação moral têm nomes como “classificação de valores”, atividades de auto-expressão [...]; Sem dúvida, a educação moral, tem a ver com elementos de domínio moral, com disposições ou atitudes, com normas e com valores de uma forma muito particular.

Dessa maneira, essa realidade está presente no colégio em questão, haja vista que, no tocante a sua estrutura, que é destaque na cidade, e à proposta curricular de excelência confirmada pela tradição, se fomentam vontades de poder nos jovens matriculados no colégio.

Diante da realidade evidenciada, realço a narrativa de Paula, ao afirmar algumas particularidades de si que fazem ver processos de subjetivação de uma jovem que experimentou um padrão de vida econômico muito bem estruturado na cidade do Rio de Janeiro. Por a garota estar inserida nessa realidade, destaca perspectivas de diferenciação no que diz respeito à tradição e à qualidade desde sua infância:

Meu início escolar não foi em escola, foi num local que não pode se chamar creche, foi um local de educação mesmo pra crianças, um pouco antes da escola. Aí foi ótimo que eu aprendi ler com 4 anos de idade, quando eu ainda não frequentava a escola. Tava dentro de sala de aula. Aí a sala ao lado, que já era meio que uma preparação pra escola, eles ensinavam as crianças a ler, ensinavam coisas de matemática básica, como multiplicação, soma, subtração, e aí eu gostava muito de ouvir o que eles estavam fazendo e aí aprendendo a ler e fazer essas continhas básicas, sozinha. Aí eu participei dessa fase assim, fora da escola, antes de entrar na escola. Quando eu entrei na escola, eu entrei numa escola particular próxima da minha casa que era muito, uma escola muito boa [PAULA, 2016, grifos meus].

Quando Paula expressa estar em “*um lugar de educação mesmo*”, como também ao enfatizar a realidade da “alfabetização precoce”, vê-se como ela se percebe na diferenciação, ou seja, puros assujeitamentos de um discurso de uma educação de qualidade.

Por meio das narrativas (auto)biográficas, notei que, para compreender a experiência de si, ou seja, as subjetivações e singularizações possíveis, que historicamente constituem os sujeitos, faz-se necessário um trabalho de fato investigativo. Salieta Larrosa (1999, p. 43) que é pelo modo próprio como “se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina” que se procurará fazer a análise, mas como completa Foucault (ESCOBAR, 1984, p. 15), a análise não foca “os comportamentos, nem as ideias, não as sociedades, nem suas

‘ideologias’, mas as problematizações através das quais o ser se dá como podendo e devendo ser pensado, e as práticas a partir das quais essas problematizações se formam”.

Cito, portanto, um relato de Angel Olsen, jovem que por conta do trabalho da mãe passou por muitas cidades, a ponto de não querer vir para o município em que vive hoje nem ter querido estudar no colégio em que estuda, mas que agora não quer sair da proposta pedagógica Marista. O que chama atenção é que já na infância ela tem esse ar de buscar a qualidade e o melhor espaço, ao falar de suas brincadeiras com as amiguinhas: *“Brincava assim de escola. Daí na escolinha eu sempre era a diretora, eu adorava ser a diretora. Daí fazia os bilhetes, essas coisas assim... Ser a professora, eu já não gostava tanto. Eu gostava mesmo era de ser a diretora”* (2016).

Então, com base no pensamento de Foucault referente ao “cuidado de si”, o que nas palavras de Souza (2003, p. 38) “trata-se de saber como o indivíduo constitui-se como o sujeito de suas próprias ações [...] as quais o sujeito transforma a si mesmo”. Ou seja, são nesses processos marcados pelas próprias experiências no contexto sócio-histórico de cada sujeito que se constata os fatores que afastam ou aproximam os jovens dos processos de subjetivação. Em suma, é um processo de constituição que perpassa a história particular de cada um.

Assim, à medida que me adentrava nas narrativas de vida dos jovens, percebi como a instituição na qual os estudantes estão inseridos faz parte da produção de constituição da subjetividade, haja vista que os jovens são atravessados por uma história, um currículo, uma configuração social vigente. Essa relação sempre esteve presente e nos dias atuais se remete a uma realidade com fundamento sólido, por meio de uma história tradicional. Em outras palavras, é o mesmo que dizer que a escola não é um experimento; existem tradição, experiência, *expertise*, a ponto de Angel Olsen afirmar no fim do ano passado, quando sua mãe cogitou tirá-la do colégio: *“Não quero sair do Marista [...] Eu de jeito nenhum queria sair, eu não queria, [...] e acabei convencendo ela de continuar”* (2016).

Utilizo, portanto, a explicação de Veiga-Neto (2007), que reforça a ideia de que os processos que norteiam os sujeitos não partem do próprio sujeito, mas sim dos saberes e das práticas discursivas e não discursivas que os atravessam. Consequentemente, “uma vez descritos e problematizados poderão revelar quem é esse sujeito, como ele chegou a ser o que dizemos que ele é e como se engendrou

historicamente tudo o que dizemos dele” (VEIGA-NETO, 2007, p.113).

Assim sendo, o Projeto Educativo do Brasil Marista (UMBRASIL, 2010) procura observar as exigências contemporâneas no que diz respeito a sua proposta curricular específica, visando ao processo educativo das crianças, adolescentes e jovens. Por isso, evidencia uma cultura reflexiva e sistemática, inserindo a comunidade educativa num “currículo aberto à contemporaneidade social, cultural, artística, científica e tecnológica [que] favorece a reflexão crítica [...] e o uso de múltiplas linguagens” (UMBRASIL, 2010, p. 60). Dessa forma, o projeto proposto

afirma-se como um ideário em construção, permeado pelos contextos extra e intraescolares e pelas subjetividades que circulam nos *espaços-tempos* da escola. O Projeto é, ao mesmo tempo, orientador de políticas e práticas educacionais e instrumento didático-pedagógico, pois se constitui num artefato de formação dos sujeitos da educação marista (UMBRASIL, 2010, p. 15, grifo meu).

Em suma, a proposta objetiva formar sujeitos na perspectiva da educação Marista. Em outras palavras, mesmo que o documento afirme que está aberto à contemporaneidade, é perceptível a relação com “normas e valores de forma particular”. A rede de colégios é regida, por exemplo, pelos seguintes princípios/valores:

01. Educação de qualidade como direito fundamental.
02. Ética cristã e busca do sentido da vida.
03. Solidariedade na perspectiva da alteridade e da cultura da paz.
04. Educação integral e a construção das subjetividades.
05. Infâncias, adolescências, juventudes e vida adulta: um compromisso com as subjetividades e culturas.
06. Multiculturalidade e processo de significação.
07. Corresponsabilidade dos sujeitos da educação.
08. Protagonismo infanto-juvenil como forma de posicionamento no mundo.
09. Cidadania planetária como compromisso ético-político.
10. Processo educativo de qualidade com acesso, inclusão e permanência.
11. Currículo em movimento (UMBRASIL, 2010, p. 16-17).

Tendo em vista esse cenário – as políticas, a proposta curricular, a história, para um público de classe socioeconômica privilegiada –, os sentidos sociais que são atribuídos a essa proposta curricular na atualidade interferem nas decisões e nos efeitos discursivos nos e dos sujeitos envolvidos nele ontem e hoje. Contudo os sentidos de diferenciação social, de qualidade, de supremacia vêm sendo construídos ao longo da história.

Nessa vertente, as subjetivações continuam sendo evidenciadas pela narrativa de Laura, jovem que estuda há muito tempo no Colégio Marista São Luís e é considerada pelos colegas, como também pelos professores, uma aluna exemplar, dedicada e com potencial enorme na vida acadêmica atual e futura. Ela é citada em muitos momentos pelos colegas, professores, como um protótipo do jovem que seguiu a tradição desde criança, “moldando-se” na qualidade de ensino que o colégio oferece:

Quando eu vim para o Marista, eu tinha 7 anos, e é o colégio que eu estudo até agora. Nunca pensei, ah quero mudar de escola [...]. Foi sempre a minha escola favorita, porque antes de eu vir pra cá eu sempre chorava antes da minha mãe me deixar na escola. Eu era muito que, acho que, dependente, assim. E, quando eu vim pra cá, não sei se por eu já tá mais madura, ou, pela escola ter algo diferente do que eu estava acostumada, me adaptei super bem, fiz muitos amigos, amigos que eu tenho até hoje... Como também sempre fui valorizada pelo meu desempenho [LAURA, 2016, grifos meus].

Interessante analisar mediante a narrativa de Laura o destaque que ela dá à qualidade do ensino da escola, a ponto de afirmar ser o seu colégio “*favorito*”. Essa declaração reporta-me às narrativas de Paula e de Juliano, que há pouco tempo chegaram ao colégio para cursar o ensino médio e ressaltaram na entrevista com a mesma ênfase o favoritismo do local.

Quando a gente veio pro Marista, a recepção já foi totalmente outra. Pelo colégio ser grande, já me deu impacto maior. Também, quando a gente entra aqui, parece que a gente tá num campus. As pessoas mesmo, o tratamento, principalmente, acho que me afetou muito. O método de ensino, os professores. A boa qualidade dos professores foram citados... Também as provas, os simulados afetaram bastante, a nota no Enem, a nota das provas, então tudo isso afetou a minha escolha [PAULA, 2016, grifos meus].

Por essa linha de raciocínio, destaco a narrativa de Juliano, o jovem bolsista:

O meu pai vinha sempre na missa da Igreja São Sebastião, e toda vez... Eu olhava esse colégio, assim tão grande e bonito, aí eu achava muito bonito quando eu via as pessoas de uniforme do marista, e isso já vem desde pequeno. E o meu pai sempre falou que, quando eu fosse fazer o ensino médio, ele ia me colocar aqui ou no Senai [Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial], só que eu queria muito era estudar aqui, que é um sonho desde pequeno [...]. Aqui eu gostei não só por causa do colégio, é bonito, mas a preparação do Enem, tanto de alunos que passaram no vestibular, preparação, e foi desde pequeno assim que eu quis [JULIANO, 2016, grifos meus].

Nessa perspectiva, as famílias mais tradicionais têm essa visão de manterem seus filhos e netos no colégio tradicional de qualidade, fortalecendo cada vez mais a ideia de tradição. Ou seja, além de ser apresentada às famílias dos futuros alunos a

expertise de uma realidade baseada em valores, é também exposta toda uma organização, que é composta de uma equipe diretiva, também chamada de “colegiada restrita”, na qual participam o diretor geral, a diretora educacional e o gerente administrativo. Para dar suporte aos professores, a equipe conta com duas coordenações: a Coordenação da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, auxiliada por duas assistentes psicopedagógicas; e a Coordenação do Ensino Fundamental II e Médio, auxiliada por uma assistente psicopedagógica. Como suporte à vida acadêmica dos alunos, o colégio disponibiliza uma função chamada assistente de alunos. Para fundamentação ainda maior dos seguimentos a serem seguidos no decorrer da caminhada dos alunos no colégio, a equipe diretiva e de coordenações recebe ajuda da Diretoria Executiva da Rede de Colégios Maristas (Derc), com sede em Curitiba (PR).

Com todo esse aparato, não é necessária uma pesquisa sistemática para a percepção dos sentidos que historicamente são atribuídos ao currículo do Colégio Marista – uma escola confessional católica a serviço de uma educação de qualidade para uma pequena parcela da população. São discursos que destacam a qualidade e a excelência, explicitam oportunidades e diferenciam os jovens socialmente.

O jovem Halt também salienta essa realidade, haja vista que, quando seu pai pediu para ele escolher entre os colégios Marista ou Bom Jesus, afirma: “*Sempre fui mais focado no Marista, sempre achei o colégio mais importante da cidade, que valoriza tudo, por causa dos esportes, valores... Sempre teve aquela cara: ah, o Marista [...] tem uma educação muito boa*” (2016). Halt morava numa região mais retirada da cidade, ele mesmo diz que era interior, mas que por sua família ter passado por alguns contratemplos em razão de assaltos ela resolveu mudar-se para o centro da cidade. Quando morava na zona rural, o garoto estudou em colégio público, experimentando algumas realidades, como, por exemplo, quando estava no 8.º ano: “*Teve dois professores que foram embora, ficamos um ano sem aula de Português e História*”. Ele continua, no que diz respeito à relação com os colegas: “*Lá o perfil era completamente diferente, um perfil mais, digamos assim, humilde, e até de certo lado é violento, porque alguns lá têm aquelas influências não muito boas e convive[m] juntamente com quem tem pouca renda*” (2016).

Dessa maneira, pensar no processo de formação dos sujeitos e no processo de como se dá essa formação é essencial e deve ser bem fundamentado nos espaços/tempos para não cair no risco de formar/educar/subjetivar em uma “fôrma”

padronizada. Se as subjetividades são efeitos discursivos e o currículo produz identidades, mas também diferenças, a pesquisa teve como objetivo também perceber os efeitos discursivos que um currículo com essa característica produz nos jovens estudantes.

Assim, tendo em vista a preocupação em perceber os efeitos discursivos de um currículo, reporte-me a pensar na realidade da formulação de políticas de currículos comuns, a qual fica a encargo das secretarias estaduais e municipais de educação, chegando à escola algo em forma de “pacote educacional”, simplesmente para ser utilizado e que muitas vezes não considera as realidades locais. Essa crítica vale igualmente para o setor privado de ensino, já que as determinações também são dadas pelas legislações educacionais, valendo-se da organização da parte comum dos conteúdos garantida pelo Artigo 26 da Lei n.º 9.394/96:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Nessa perspectiva, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) permite a escolha de alguns conteúdos e das metodologias que serão usadas, para que sejam alcançados os objetivos, conforme é apresentado no Artigo 35:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Desse modo, como a legislação oferece liberdade para a construção de projetos curriculares, o setor privado cada vez mais na atual conjuntura quer ser reconhecido como “sistema” ou “rede”, o que implica mudanças no que diz respeito às responsabilidades jurídicas. Logo, faz-se necessário ter claro que o setor privado faz parte de um sistema nacional público e que precisa ser correspondido. Pelo

contrário, muitas particularidades são colocadas em destaque de excelência e qualidade, a ponto de se distanciarem das realidades sociais.

Assim, o colégio, amparado na lei que possibilita a abertura de novas propostas, desde que contemplem a base curricular obrigatória, lançou a proposta da “pedagogia da presença Marista”, que segundo Estaún (2014) é um traço característico da pedagogia Marista. Esse traço aprofundou-se e intensificou-se especialmente com a publicação *Missão educativa Marista: um projeto para hoje*, de 1998. Ou seja, novamente se deu foco aos valores, e essa realidade perpassa também a formação dos jovens em uma perspectiva que os engloba em cinco eixos:

Pesquisador: que compreende o seu papel e a importância de sua aprendizagem, buscando entender a realidade e os diversos fatores que a atravessam, vendo-se também como parte dela em todos os aspectos, de forma a atuar sobre ela;

Comunicador: que consiga discernir os ambientes/cenários e situações diversas, adequando sua linguagem, discurso e comportamento;

Solidário: que seja alguém com respostas pessoais a favor do coletivo para o desafio paradoxal de respeito ao planeta; à vida e ao sucesso pessoal, capaz de colaborar com as questões sociais ao desconstruir interpretações do e sobre o mundo, ressemantizando-as em prol do coletivo e de um mundo mais justo;

Ético: que assuma postura ética favorável à unidade da ação na coletividade, tornando-se referência humana e intelectual para os discentes;

Justo: que saiba julgar, avaliar e ponderar; que trabalhe com as situações adversas, examinando-as, refletindo sobre elas compartilhando com o grupo as melhores soluções e as decisões, de forma coerente e adequada (UMBRASIL, 2010, p. 74-75).

No tocante às propostas, como também aos eixos apresentados na realidade da pedagogia Marista, retomei os questionamentos problematizantes da pesquisa, que já foram apresentados anteriormente: o que se sabe sobre os efeitos discursivos de um currículo entre jovens de famílias de alta renda? Que processos de subjetivação atravessam esses jovens? O que pensam os jovens sobre eles mesmos, estudantes dessa escola?

De fato, são questionamentos pertinentes nesse itinerário de compreensões e de análises, o que me reportou a destacar a metodologia da história oral de vida, pois, ao ouvir os sujeitos, foi possível notar se de fato os jovens “se encontram” nessa proposta curricular. Ou ainda, identificar pelas narrativas (auto)biográficas como eles se veem, como se sentem, como pensam que sairão do colégio após o ensino médio, como notam os discursos dos “valores” e da “pedagogia da presença” da proposta curricular Marista. Nesse aspecto, considerando a valorização do

processo sócio-histórico dos jovens, concordo com Silva (2016, p. 42), quando afirma:

Observar os jovens já pressupõe um grande desafio e quaisquer que sejam os jogos de sua linguagem, estes jogos são jogados por muitos outros. Há discursos prontos que envolvem a educação, muitas políticas educacionais lançam propostas inovadoras e acordos internacionais com métodos de aplicação em cartilhas que nos ensinam o caminho e nos mostram como tudo é possível. São nesses discursos que a produção de subjetividade é formada. Em sala de aula, tradicionalmente o professor representa a maior autoridade e repreende um estudante apenas com um olhar e ele responde apenas o que o professor quer ouvir, é por isso que se diz que a subjetividade não está dentro de um indivíduo, mas no que ou quem o cerca. É no processo de interação, no evento da fala viva entre dois ou mais interlocutores que é possível a construção de um sentido.

Portanto, como asseguram Leão, Dayrell e Reis (2011, p. 271),

apresenta-se à escola de ensino médio o desafio de se constituir em uma referência e uma oportunidade para que os estudantes das mais variadas camadas tenham acesso a informações, habilidades e competências importantes para a sua formação humana e como cidadãos.

Nesse sentido, a proposta curricular da rede Marista, por meio dos “valores Maristas”, destaca a “pedagogia da presença” como primordial na relação educadores e jovens estudantes, fator diferencial no compromisso histórico de transformar a sociedade e a si mesmo conforme as possibilidades concretas que as unidades do Colégio Marista oferecem. A ação reflexiva dos educadores, gestores, na abertura de conhecer os jovens por meio de seus discursos, faz com que todos cresçam, gerando a teoria de que os jovens, enquanto indivíduos, também são sujeitos atuantes de modo concreto na práxis sócio-histórica em que estão inseridos. Assim sendo, é

necessário reconhecer que, no contexto contemporâneo, se dá a emergência de um novo estudante, com novas necessidades, capacidades, racionalidades e desejos. As populações escolares, nos múltiplos cenários atuais, são compostas por uma diversidade de infâncias, adolescências, juventudes e modos de vida adulta. Isso implica compreendê-las como um “fenômeno de impressionante complexidade”, constituído por novas e distintas categorias sociais, que sentem, pensam e significam o mundo de um jeito muito próprio (UMBRASIL, 2010, p. 57).

São Marcelino Champagnat, fundador da Congregação dos Irmãos Maristas e

consequentemente do Colégio Marista, afirmava: “Para educar os alunos é preciso demonstrar-lhes que os amamos” (*apud* FURET, 1989, p. 550). Diante dessa afirmação, é preciso pensar no período histórico em que o homem pronunciou essas palavras, por simbolizar e evidenciar uma realidade própria das instituições confessionais, pois, como diz Martins (1989, p. 77-78),

os católicos do início do século XIX, estão divididos quanto aos objetivos da instrução. Na base está uma conceituação generalizada: A religião passa antes da instrução. Deus, pensavam os católicos, julgará os homens por sua santidade e não por sua cultura. A educação deve portanto formar bons cristãos, em seguida e somente, em seguida, ela se preocupa em instruí-los. [...] A posição tradicional da Igreja no entanto, adota a instrução como um bem. Como todos os talentos dispensados pelo Criador, a inteligência deve ser cultivada. O conceito de instrução, que Champagnat inculcava na formação de seus discípulos, situa-se nesta linha tradicional e clássica da Igreja. Ele visava à formação integral do homem, muitas vezes, por ele repetido em suas instruções indicando a meta final da instrução dada por um Marista: “Formar bons cristãos e virtuosos cidadãos”.

Destaco pontos que balizam a formação dos jovens estudantes inseridos na proposta curricular na qual estão matriculados: preocupação em formar nos princípios da fé; formação acadêmica priorizando a qualidade; formação de um bom cristão e de um virtuoso cidadão. O pensamento de São Marcelino, utilizando palavras que configuram valores religiosos, caracterizava-se na seguinte visão:

Educar uma criança [adolescente/jovem] não é ensinar-lhe a ler, escrever e iniciá-la nos diversos conhecimentos do ensino primário. Estas noções bastariam se o homem fosse feito só para este mundo. Mas outro destino o aguarda. Ele existe para o céu, para Deus. É para atingir essa finalidade que há de ser educado. Educar uma criança é, pois, desvendar-lhe tão nobre e sublime destino e oferecer-lhe os meios para atingi-lo. Numa palavra, educar uma criança [adolescente/jovem] é fazer dela bom cristão e virtuoso cidadão (CHAMPAGNAT *apud* FURET, 1989, p. 498, grifo meu).

Essa é uma informação real que permeia o cotidiano dos jovens, haja vista que ao adentrar no colégio da pesquisa, se visualiza: “Nossa missão é formar um bom cristão e um virtuoso cidadão”. Saliento que é um discurso religioso, de uma época..., de um contexto histórico que precisa ser explorado e compreendido.

Nessa perspectiva de investigação e diante dos processos de subjetivação aos quais os jovens estão submetidos ao estarem inseridos numa realidade como a apresentada, prestigio o pensamento de Foucault (1999b, p. 10-11), ao afirmar que o

que importa é

tentar ver como se dá, através da história, a constituição de um sujeito que não é dado definitivamente, que não é aquilo a partir de que a verdade se dá na história, mas de um sujeito que se constitui no interior mesmo da história, e que é a cada instante fundado e refundado pela história. [...] Ora, a meu ver isso é que deve ser feito: a constituição histórica de um sujeito de conhecimento através de um discurso tomado como um conjunto de estratégias que fazem parte das práticas sociais.

Em vista disso, preferi com base nas narrativas (auto)biográficas dos jovens verificar como esses discursos ecoam dentro de cada um, considerando que um colégio de tradição que preza pela excelência da proposta curricular possui discursos fundamentados e balizadores, como foi salientado. Porém nossa inquietação continuou, para de fato analisar e compreender quais são os efeitos de uma proposta como a exposta aqui para os jovens estudantes de hoje.

4.2 Subjetividades do sucesso

Este é um momento especial na pesquisa, no qual se analisaram as subjetividades de sucesso que estão presentes nas narrativas dos jovens. Para isso, é de suma importância o contexto histórico do colégio em questão, desde a sua fundação, a chegada dos primeiros irmãos ao Brasil, um breve contexto da história da educação brasileira e a relação Igreja × Estado no campo educacional, visando à maior compreensão dos sentidos construídos por essa instituição escolar ao longo de sua história.

Nesse íterim, para que fosse possível analisar e compreender as narrativas dos jovens sobre si, “assujeitados” à ideia do diferencial da escola e à promessa de sucesso na carreira futura, lancei-me na perspectiva de desvelar como as relações de poder atingem diretamente os processos individuais de cada um perante o que é apresentado pela proposta curricular.

Assim, começo este trecho com algumas narrativas, discursos que fundamentam essa realidade com vistas ao sucesso, que é estimulado pela família, pela sociedade e principalmente pela proposta curricular do colégio no qual os jovens da pesquisa estão devidamente matriculados.

Eu me cobro bastante, e meus pais também [...]. Sinto que eles se preocupam com o meu futuro. A escola também se preocupa comigo e com os outros, está preocupada em formar pessoas com base para entrar na faculdade, com base para enfrentar o que vier pela frente, principalmente em uma faculdade de nível mais alto. [...] Acredito também que por essa preocupação esteja o nome da escola, o visual da escola, mas para mim isso é importante, pois eu faço parte desta escola [PAULA, 2016].

Se eu passar em Medicina vai ser meu: oh, aquela lá passou em Medicina, lá no Marista aprovaram uma menina em Medicina. Isso eu queria muito, o reconhecimento das pessoas, sempre foi muito importante para mim. Eu acho que o orgulho que eu ia trazer pro meu avô, pra minha mãe, pra toda minha família no geral, em especial esses dois [ANGEL OLSEN, 2016].

A gente tem um projeto de orientação profissional, [...] uma psicóloga que foi nossa professora, que nos acompanha desde o 9.º ano, conversando com a gente, fazendo testes vocacionais, trazendo palestras com profissionais de diversas áreas, seleciona os mais dotados entre os alunos para conversar pessoalmente, falando sobre oportunidades. [...] Também a escola está sempre apoiando a gente a tomar uma decisão, a correta [LAURA, 2016].

Me sinto muito feliz por estar estudando aqui, muito mesmo... Como eu falei, é um colégio que eu gosto muito de estudar, mesmo que em alguns momentos eu me sinto preocupado, bem preocupado, em relação às provas, passar de ano, vestibular. [...] Eu sei que isso tudo será compensado no meu futuro. Até meus pais falam isso, querem me ver um doutor [JULIANO, 2016].

Sairei daqui como um virtuoso cidadão, porque, além do conjunto da família que sempre me ensinou a ser uma pessoa boa, o colégio prega muito a virtude na pessoa. Aprendi sobre as virtudes Maristas e tudo mais, [...] o que faz de mim um jovem diferente nesta sociedade. Me sinto estimulado a fazer algo maior daqui para frente [HALT, 2016].

Isso posto, ao dialogar com Foucault, tornam-se evidentes e incontestáveis a relação e a relevância que o filósofo prioriza por outros períodos históricos. Por isso, Gallo e Veiga-Neto (2007, p. 16-17) afirmam: “Foucault desenvolveu minuciosos estudos históricos, de modo a nos mostrar que o sujeito moderno não é tão somente uma invenção da Modernidade”. Nessa vertente, é notável a preocupação de quem pretende estudar Foucault em aprofundar os conceitos históricos, pois, tal como o filósofo argumenta, há que se considerar os acontecimentos transcorridos para então problematizar os acontecimentos atuais da realidade e do sujeito.

Na obra *A hermenêutica do sujeito* (2014b), fontes antigas são aprofundadas e servem de base para o aperfeiçoamento da pesquisa de Foucault. Como afirma Deleuze (2006, p. 106):

Talvez fosse mesmo preciso voltar aos gregos [...]. Assim o problema mais passional encontraria condições que poderiam torná-lo mais frio e

acalmá-lo. Se a dobra, se a reduplicação obceca toda a obra de Foucault, mas só encontra seu lugar tardiamente, é porque ele exigia uma nova dimensão, que devia se distinguir ao mesmo tempo das relações de forças ou de poder, e das formas estratificadas do saber: “a absoluta memória”. A formação grega apresenta novas relações de poder, bem diferentes das velhas formalizações imperiais e que se atualizam à luz grega como regime de visibilidade, no logos grego como regime de enunciados.

À vista disso, Foucault dedica-se a um jeito próprio de filosofar, capaz de buscar no pensamento grego o que não foi problematizado, porém simplesmente esquecido. Todavia, com Foucault o pensamento dos gregos recebe um novo significado. Não obstante, a base que o filósofo procura na sociedade grega não está centrada somente na questão de aprender a lidar com o poder, mas sim, segundo Deleuze (2006), em problematizar novos elementos de reelaboração social do ser humano e de si.

Esta é, pelo menos, a versão de Foucault sobre a novidade dos Gregos. E esta versão parece-nos ter grande importância, tanto na sua minúcia como na sua modéstia aparente. O que os Gregos fizeram não foi revelar o Ser ou desdobrar o Aberto, num gesto histórico-mundial. Foi muito menos, ou muito mais, diria Foucault. Foi vergar o fora, através de exercícios práticos. Os Gregos são o primeiro forro. Aquilo que pertence ao fora é a força, porque ela é essencialmente relação com outras forças: é em si mesma inseparável do poder de afetar outras forças (espontaneidade) e de ser afetado por outras (receptividade). Mas, aquilo que daí deriva então é uma relação da força consigo, um poder de afetar a si mesmo, uma afetação de si por si. Segundo o diagrama grego, só os homens livres podem dominar os outros (“agentes livres” e “relações agonísticas” entre si, são efetivamente traços diagramáticos). Mas, como dominariam eles os outros se não se dominassem a si mesmos? É necessário que o domínio dos outros se dobre num domínio de si. É preciso que a relação com os outros se dobre numa relação consigo mesmo. [...] Foi o que os Gregos fizeram: dobraram a força, sem que ela deixasse de ser força. Relacionaram-na a si. Longe de ignorarem a interioridade, a individualidade, a subjetividade, os Gregos inventaram o sujeito, mas como um derivado, como produto de uma “subjetivação” (DELEUZE, 2006, p. 136-137).

Nessa perspectiva, a engrenagem curricular da escola é atravessada e fortemente marcada por configurações sociais de poder, visando ao sucesso de um determinado grupo que pode ter acesso a essa instituição, pela realidade socioeconômica, a ponto de acreditar definir o sujeito pelo modo como se concebe a aprendizagem e se transmite o saber.

Quando eu entrei no Marista, eu comecei a aprender mais não só em relação à parte dos assuntos, de ter uma preparação boa, mas também aprender a fazer os trabalhos escolares, ler artigos, porque vou precisar na faculdade. A apresentação também, já que os professores cobram muito para quando formos apresentar trabalho apresentar com

postura, porque sou um aluno Marista, tenho que ser diferente [JULIANO, 2016].

Portanto, Foucault, em suas perspectivas arqueológicas e genealógicas, volta ao pensamento grego para retratar a esfera ética do sujeito, a partir de uma ética de si, essa mesma ética de si fundamentada como uma “dobra de força” que a sociedade atual e as propostas curriculares focalizam nos jovens estudantes como processos de subjetividades para garantir o melhor no futuro. Um exemplo concreto disso é quando Foucault (2011) retrata a realidade dos exames como forma de enquadramento e vigilância para uma classificação do melhor a ser alcançado.

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que em todos os dispositivos de disciplina o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível (FOUCAULT, 2011, p. 164-165).

A vigilância oferecida pela proposta curricular aos jovens permite a articulação de um *poder* com um *saber*, gerando assim o que se deve ou não se deve ser feito. Isto é, são as manifestações de sujeição “que são percebidas como objetos e a objetivação dos que se sujeitam”, podendo sentir e expressar: “*Simplesmente por eu estudar aqui me sinto valorizada. O Marista tem nome. As pessoas na rua me olham diferente quando estou com o uniforme, sinto que me olham como: nossa! Estuda no Marista. É diferente. É uma escola que se sobressai frente as outras*” (Laura, 2016).

Eis a realidade de um olhar para si, fechado muitas vezes, mesmo que os valores sejam de se expandir para os outros; o *status* de estudar no colégio gera essa força do poder de ser diferente, superior, como garantia de sucesso. Nessa perspectiva, Louro (1997, p. 57) complementa:

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos, tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização.

Perante essa problemática, com Foucault retorno ao pensamento grego que, com primazia, promovia a centralização em si para gerar uma nova força que impulsionava o olhar para o outro cidadão da *πόλις*¹⁰. Importante ressaltar que existe uma diferença entre esse “olhar para si” de forma individualista e produzida no interior dos currículos, que Louro (1997) critica, e o “cuidado de si”, que Foucault (2014b) investiga nos pré-socráticos. Para isso, é importante ressaltar o diálogo entre Sócrates e Alcibiades, que fundamenta essa busca pelo pensamento grego. Dessa maneira, Muchail (2011) resalta o período inicial da primeira aula do dia 6 de janeiro de 1982:

Foucault estabelece uma aproximação inicial de Platão e o texto então abordado é a *Apologia de Sócrates*. Mas, no total das 24 horas (em 12 aulas) que compõem o Curso, é a leitura de *Alcibiades* que está atribuído, explicitamente, o lugar e o privilégio de um ponto de partida. Introdução, ponto de referência ou de demarcação, em todo caso um marco, é assim, que Foucault posiciona este texto que, lido e detidamente analisado nas primeiras aulas, reaparecerá ao longo de todo o Curso, como um fio que o percorre e alinhava (MUCHAIL, 2011, p. 239).

Porém, mesmo sabendo da relação de Foucault com o período grego, destacando a importância do cuidado de si, questiono-me: por que partir da obra de *Alcibiades*? Em busca de uma tentativa de resposta, concordo com Muchail (2008, p. 240, grifo meu), ao sustentar:

De modo geral, o que aqui nos importa realçar é que esta “situação” do *Alcibiades* no contexto das obras de Platão explica, em certa medida, o privilégio de ponto de partida que Foucault lhe confere no contexto de seu Curso [...]. Mas se, por um lado, a escolha de Foucault encontra respaldo na relação do *Alcibiades* com a trajetória de toda a filosofia de Platão até sua posteridade no neoplatonismo, por outro, no interior desta trajetória, é o tema do cuidado de si – e com ele, o do conhecimento de si – que, de modo particular, confirma a escolha.

Vale dizer que ao analisar as narrativas (auto)biográficas dos jovens ficaram evidentes essa relação e a preocupação com os resultados, com o sucesso, com o

¹⁰ *Pólis* significa cidade-estado: “A *polis* é um sistema de vida, e, por consequência, forma os cidadãos que nela habitam.... Uma certa extensão territorial, nunca muito grande, continha uma cidade, onde havia o lar como fogo sagrado, os templos e as repartições dos magistrados principais, a ágora, onde se efectuavam as transacções; e, habitualmente, a cidadela, na acrópole. A cidade vivia do seu território e a sua economia era essencialmente agrária. Cada uma tinha a sua constituição própria, de acordo com a qual exercia três espécies de actividade: legislativa, judiciária e administrativa. Não menores eram os deveres para com os deuses, pois a *polis* assentava em bases religiosas, e as cerimônias do culto eram ao mesmo tempo obrigações civis, desempenhadas pelos magistrados”. (PEREIRA, 1997, p.173).

desejo de deixar os pais felizes, de garantir a tradição da qualidade do colégio, mecanismos que para Foucault estão distantes da realidade do “conhecimento de si”. Por esse motivo é que o filósofo faz esse retorno, para analisar e perceber como mudaram no decorrer da história os processos de subjetividades, fazendo com que os sujeitos fossem muito mais assujeitados do que singularizados.

Essa realidade acontece também no campo escolar, pois, quando os jovens estão ali inseridos, se sentem, nas palavras de Foucault (1999c, p. 122), como em uma

instituição como a fábrica, [...] pouco a pouco o trabalho do operário é assumido em um certo saber da produtividade ou um certo saber técnico da produção que vão permitir um reforço do controle [...]. Há, além deste, um segundo saber que se forma a partir desta situação. Um saber sobre os indivíduos que nasce da observação dos indivíduos, da sua classificação, do registro e da análise dos seus comportamentos, da sua comparação, etc. Vemos assim nascer, ao lado desse saber tecnológico, próprio a todas as instituições de seqüestro, um saber de observação, um saber de certa forma clínico, do tipo da psiquiatria, da psicologia [...]. É assim que os indivíduos sobre os quais se exerce o poder ou são aquilo a partir de que se vai extrair o saber que eles próprios formaram e que será retranscrito e acumulado segundo novas normas, ou são objetos de um saber que permitirá também novas formas de controle.

Com esse esclarecimento, novamente me questionei e percebi nas narrativas essa realidade, pois os jovens vestem a camisa, defendem o que é posto a eles e não notam o seu “eu” nem como são assujeitados. Enfim, estão no jogo dos processos de subjetivação. Nessa perspectiva, Halt (2016) destaca:

No outro colégio que estudava não tinha nada disso, por exemplo, saber das realidades que estão aí fora, faculdades importantes, cursos que me projetam para um futuro bom. Aqui eu tenho essa experiência, essa experiência é levada a sério e muita gente acredita em mim agora.

Nas indagações de Sócrates a Alcibíades deparei com uma novidade: o não saber socrático, pois “os erros vêm, portanto, daquela ignorância que leva a crer saber o que não se sabe” (PLATÃO, 1985, p. 33). E continua: “Alcibíades, é loucura querer ensinar aos atenienses o que não sabes e não quiseste aprender” (PLATÃO, 1985, p. 62).

Com base no diálogo, percebi que Alcibíades passa por um momento de constrangimento, desprezo, momento que o próprio Foucault (2014b, p. 44, grifos meus) procura explicar minuciosamente:

Porque, como lhes dizia há pouco, compreendeu que Alcibíades tinha em mente *mais do que a vontade de tirar proveito, ao longo da vida, de suas relações, de sua família, de sua riqueza*; e sua beleza está se acabando. Alcibíades não quer contentar-se com isto. Quer voltar-se para o povo, quer tomar nas mãos o destino da cidade, quer governar os outros. *Em suma, [ele] é alguém que quer transformar seu status privilegiado, sua primazia estatutária, em ação política, em governo efetivo dele próprio sobre os outros.*

Foucault faz com que se possa compreender a força do *status* privilegiado que encontramos na sociedade, no campo da política, cultural, educacional... O que se preza é a supervalorização de uma força externa, e não a do conhecimento de si: “A escola torna-se um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se combinados da maneira correta, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino” (FOUCAULT, 2011, p. 140).

Alicerçado nesse pensamento, Sócrates procura fundamentar a importância de conhecer-se ao questionar: “Consideras um mal cuidar de ti mesmo? E Alcibíades responde: – Pelo contrário: um grande bem” (PLATÃO, 1985, p. 69). E apoiado nesta resposta parece, como afirma Foucault, que Sócrates vai conseguindo que Alcibíades perceba que para o governo da cidade primeiramente se deve aprender a cuidar de si.

Por meio do diálogo, Sócrates consegue que Alcibíades concorde em ter atenção particular de si mesmo. À medida que essa atenção se fortalece, mais será a *tékhne* (virtude) necessária para o cuidado de si e do outro. Para isso, Foucault (2014b, p. 50-51) problematiza: “O que é este sujeito, que ponto é este em cuja direção deve orientar-se a atividade reflexiva, a atividade refletida, esta atividade que retorna do indivíduo para ele mesmo? O que é este eu?”

No meu entendimento, essa questão fundamenta a compreensão central do diálogo de Alcibíades: “o que é este eu”? Essa problemática me faz pensar e fazer relação com a pesquisa: quem são os jovens estudantes inseridos na proposta curricular do Colégio Marista São Luís? Como saber sobre seus “eus”? Quais são os discursos de subjetividades de sucesso expressos a eles pelo currículo?

Diante dessa realidade, é peculiar a relação que Paula relata ao retratar sua experiência de si no que diz respeito aos dispositivos pedagógicos encontrados no colégio desde o primeiro momento. Desse modo, como afirma Larrosa (1999, p. 57), esse fator do dispositivo pedagógico será

qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo. Por exemplo, uma prática pedagógica de educação moral, uma assembleia em um colégio, uma sessão de um grupo de terapia, o que ocorre em um confessionário, em um grupo político, ou em uma comunidade religiosa, sempre que esteja orientado à constituição ou à transformação da maneira pela qual as pessoas se descrevem, se narram, se julgam ou se controlam a si mesmas.

Em suma, o espaço, a proposta curricular, ou, no termo de Larrosa (1999), o “dispositivo pedagógico” acaba sendo fundamentado pelo poder, pela grandeza, pela qualidade, o que dificulta o sujeito fazer suas próprias escolhas, pois acabará expressando o que está fora de si, o que “está orientado à constituição ou à transformação” do sujeito, que passará a descrever, narrar, julgar a partir do local em que está inserido, chegando a afirmar que, por tudo o que vê, se sente afetado, pronto para responder por fatores de subjetivação. Ou seja, assegura que é naquele espaço que deseja estar. Essa realidade faz com que se compreenda o que Souza (2003, p. 39, grifo meu) afirma ao se fazer a experiência de si:

A experiência de si não significa ir em busca de um eu genuíno livre de qualquer contaminação produzido pelo investimento de um regime de poder/saber. Assim é que, foucaultianamente falando, ninguém é e nem nasce sujeito, seja sob a forma mais libertária, ou sob o modo mais submetido. Historicamente, não há esse dia em que um indivíduo lança seu grito de independência e proclama: *de hoje em diante serei eu mesmo; simplesmente porque esse eu mesmo não existe*, a não ser como modalidade histórica de fabricação que pode dar conta de definir, não o que é, mas como se constitui o si mesmo.

Souza (2003) ao citar Foucault ressalta que o filósofo esclareceu uma

metodologia analítica focalizando as práticas nas quais o sujeito se elabora, se transforma e atinge enfim um modo de ser chamou de ascéticas essas práticas que compõem um conjunto de exercícios que o indivíduo se impõe a si mesmo para se moldar a partir de um regime de subjetivação (SOUZA, 2003, p. 39).

Todavia, esse exercício não é algo simples de se realizar, pois, mesmo amparado em pensadores como Foucault, Guattari e Deleuze, concordo com Gallo (2010, p. 240, grifos do original), ao fundamentar que os filósofos citados

estudaram a fundo o fenômeno do poder e suas formas de constituição históricas e contemporâneas. O panorama que nos apresentam mostra que as malhas do poder, seja nas instituições, seja nos indivíduos, são

sempre bastante fortes. Porém, é sempre possível oferecer resistência. É celebre a fórmula de Foucault: “onde há poder há resistência” (1985, p. 91), evidenciando que não há um fora do poder, mas que suas relações são sempre de mão dupla, isto é, nunca se *sofre* apenas o poder, ele é também, na mesma medida, *exercido*.

Essa relação de poder é fortalecida pelos processos de subjetivação a ponto de considerar o “outro” como melhor, como mais importante... Estabelecendo esta análise, de o “eu” estar subjetivado pelo “outro”, compreendi a importância do pensamento de Foucault, que ao retomar a filosofia socrática faz o convite para que os sujeitos voltem seu olhar para si mesmos. Por intermédio da narrativa de Paula, é evidente como essa realidade de não olhar para si é forte:

Eu sempre via essas pessoas [jovens/alunos do colégio] como cientistas, assim, era bem essa palavra, parecia... Era algo muito, muito grande pra mim, de uma grandiosidade muito elevada, então eu olhava para essas pessoas e sentia uma admiração imensa. Assim, eu sempre tive vontade de usar aquele uniforme. [...] A gente sabe que o status dos colégios por serem escolas particulares bem vistas na cidade, [...] pelo peso que tinha o nome dos colégios mesmo. [...] Eu passava na rua assim, parecia que a maneira de se portar, mesmo pelo uniforme, pela roupa que eles vestiam, pela mochila, pelos materiais que eles levavam, talvez até pelo nome da escola em si, mas eu via as pessoas com olhos diferentes, eu tinha impressão que a pessoa que estudava, de que ela tinha realmente capacidade de ter uma ascensão social mais facilitada [PAULA, 2016, grifo meu].

Pela narrativa de Paula se vê como os processos de subjetivação estão presentes na sociedade e na vida dos jovens. Ao ressaltar que “*parecia algo muito grande para mim*”, “*sentia uma admiração imensa*”, “*aquele [determinado] uniforme*” (2016), demonstra que de fato o “eu” é construído explicitamente nessa relação de poder. Assim, esse “eu” dos jovens é o mesmo “eu” de quem deseja estar no colégio, que se projeta nos demais alunos já inseridos.

Retomo o conceito de Foucault e destaco o valor do processo ascético, na perspectiva de que o cuidado de si é “um privilégio-dever, um dom-obrigação que nos assegura a liberdade obrigando-nos a tornar-nos nós próprios” (FOUCAULT, 1985, p. 53). É muito mais fácil, pelo contrário, continuar não querendo descobrir o que “somos, mas recusar o que somos”. Com base nesse pensamento, cito as palavras de Foucault (1995, p. 239):

Talvez, o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos. Temos que imaginar e construir o que poderíamos ser para nos livrarmos deste “duplo constrangimento” político, que é a simultânea individualização e totalização própria às estruturas do poder moderno [...]. Temos que promover novas formas de subjetividade

através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposta há vários séculos.

Então, todo o processo de retorno que Foucault faz ao pensamento grego procura problematizar o conceito do cuidado de si. Como frisei anteriormente, ele utiliza o pensamento grego e traz para a realidade do mundo contemporâneo o conteúdo do cuidado de si. É evidente que ao explorar o pensamento grego ele não procura respostas concretas para a nossa realidade, mas sim, como afirma Portocarrero (2006, p. 203), a problematização e a busca da relação do sujeito consigo mesmo:

Foucault não trata os gregos como uma solução para nós, até porque, como afirma, eles têm seus próprios problemas. *O uso dos prazeres e O cuidado de si* devem ser compreendidos mais como uma maneira, encontrada por Foucault, de dirigir uma atenção aguda ao nosso presente, através de uma atitude e de um exercício de pensamento, que não se dirige à questão “quem somos?”, mas à questão daquilo que estamos nos tornando.

Com essa afirmação, comecei a deduzir o que Foucault vai esclarecer com o conceito de subjetivação, pois a problemática está centrada naquilo que o sujeito está fazendo de sua própria vida e, portanto, no que se tornará. Sendo assim, o filósofo resgata o conceito da *tékhne* como forma de conduzir a própria vida:

O que quero mostrar é que o problema geral grego não era a *techne* de si mesmo, era a *techne* da vida, a *techne tou biou* como viver. Fica bem claro, de Sócrates a Sêneca ou Plínio, por exemplo, que eles não se preocupavam com a vida após a morte, o que acontecia, ou se Deus existe ou não. Não era realmente um grande problema para eles, o problema era qual *techne* eu tenho que usar para viver tão bem quanto devo viver (FOUCAULT, 1984a, p. 48).

Como já assinalei, o retorno aos gregos para Foucault é a base, a sustentação para a problematização da condução da vida que os sujeitos estão dando a condução da vida ao cuidado de si/de suas vidas na contemporaneidade. Essa preocupação atravessa todas as suas obras, no que diz respeito à problematização dos sujeitos inseridos na realidade particular de cada um. Com isso, abre-se a perspectiva também de se pesquisar os jovens:

Eu gostaria de dizer qual foi o meu objetivo de trabalho nos últimos vinte anos. Não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise. Meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres

humanos tornaram-se sujeitos (FOUCAULT, 1995, p. 231).

Fundamentado nas afirmações de Foucault, percebi que o sujeito que o filósofo busca nos gregos e de modo concreto na figura de Sócrates, como já aludido, foi o que propiciou a novidade do pensamento do filósofo.

Essa constatação faz com eu me reporte ao início deste subcapítulo, quando retratei o diálogo entre Sócrates e Alcibiades, no qual notei que a expressão *conhece-te a ti mesmo* é anterior ao cuidado de si. Porém, aprofundando um pouco mais essa questão, compreendi que o imperativo naquele momento não tem conotação direta com o pensamento filosófico, haja vista que o escrito estava na porta do templo de Apolo, vinculado assim ao significativo centro da sociedade, pois, de acordo com Foucault (2014b, p. 5),

de fato, ele foi inscrito, sem dúvida, no lugar que constitui um dos centros da vida grega e depois um centro da comunidade humana, mas com uma significação que certamente não era aquela do “conhece-te a ti mesmo” no sentido filosófico do termo.

Para se compreender ainda mais a importância do Delfos para a sociedade grega como o centro de tudo, Foucault (2014b, p. 6) continua:

Medèn ágan (“nada em demasia”) quer dizer: tu que vens consultar não coloques questões demais, não coloque senão questões úteis, reduzir ao necessário as questões que queres colocar. O segundo preceito, sobre os *engýe* (as cauções), significa exatamente o seguinte: quando vens consultar os deuses, não faças promessas, não te comprometas com coisas ou compromissos que não poderás honrar. Quanto ao *gnôthi seautón* [...], significa: no momento em que vens colocar questões ao oráculo examinas bem em ti mesmo as questões que tens a colocar, que queres colocar; e, posto que deves reduzir ao máximo o número delas e não as colocar em demasia, cuida de ver em ti mesmo o que tens precisão de saber.

O filósofo, de forma inerente, aponta três concepções: nada em demasia; nada de muitas promessas; examinas bem em ti mesmo as questões que tens a colocar. Como já citado, o imperativo não tem nada de filosófico; há somente uma grande alusão à realidade “religiosa” de Apolo.

Com Sócrates, essa alusão religiosa sai de cena. Com o processo da maiêutica socrática, que Foucault esclarece por meio da obra *Apologia de Sócrates*, é salientado o cuidado de si para se chegar ao conhecimento:

Primeiro, a atividade que consiste em incitar os outros a se ocuparem consigo mesmos é a de Sócrates, mas lhe foi confiada pelos deuses. Realizando-a, Sócrates não faz senão cumprir uma ordem, exercer uma função, ocupar uma posição (ele emprega o termo *táxis*) que lhe foi confiada pelos deuses [...]. Em segundo lugar, [...] ao ocupar-se com os outros, Sócrates, evidentemente, não se ocupa consigo mesmo ou, em todo caso, negligencia, com esta atividade, uma série de outras atividades tidas em geral como interessadas, proveitosas, propícias [...]. Terceiro ponto concernente a esta noção de *epiméleia heautoû* e suas relações com o *gnôthi seautón*: parece que a noção de *epiméleia heautoû* acompanhou, enquadrou, fundou a necessidade de conhecer-se a si mesmo não apenas no momento de seu surgimento no pensamento, na existência, no personagem de Sócrates (FOUCAULT, 2014b, p. 10-13).

Substanciando esse pensamento, Sócrates faz com que seus discípulos entendam o próprio conhecimento de si. Aqui está a novidade socrática que Foucault (2014b, p. 7) vincula ao cuidado de si:

O *gnôthi seautón* (“conhece-te a ti mesmo”) aparece, de maneira bastante clara e, mais uma vez, em alguns textos significativos, no quadro mais geral da *epiméleia heautoû* (cuidado de si mesmo), como uma das formas, uma das consequências, uma espécie de aplicação concreta, precisa e particular, da regra geral: é preciso que te ocupes contigo mesmo, que não te esqueças de ti mesmo, que tenhas cuidado contigo mesmo.

Conseqüentemente, nas palavras do filósofo, o cuidado de si está vinculado ao conhecimento sobre si. Assim sendo, surge novamente a relevância da novidade do pensamento socrático e que está presente na obra *Apologia de Sócrates*. De acordo com Adorno (2004, p. 59),

a importância de Sócrates vem, antes de tudo, do fato de que ele sabe se ocupar de si mesmo: ele é aquele que pratica a *epiméleia heautoû*. Sem querer discutir essa noção, é preciso apenas observar que o cuidado de si deriva de uma tradição religiosa que o busca enquanto relação estrita e pessoal que o sujeito, ao preço de um trabalho de conversão de si, pode manter com a verdade. O cuidado de si funda-se no conhecimento de uma certa verdade que o próprio indivíduo aciona e que ele utiliza para transformar sua subjetividade

Diante da afirmação de Adorno, o pensamento socrático faz um convite para que o sujeito volte a olhar para si, conheça a si mesmo. Nessa relação, faço menção às narrativas (auto)biográficas dos jovens estudantes, sujeitos. Ao narrarem suas histórias, experimentaram o processo de olhar para si, de conhecimento pessoal, gerando, assim, o cuidado e o conhecimento de si, constituindo a subjetivação e a constituição da ética de si.

Nessa vertente, a temática sobre o cuidado de si, *epiméleia heautoû*, ganha destaque com Foucault, pois, como já mencionado, sua preocupação é com o sujeito em si e como ele se relaciona nos mais diversos campos em que está inserido. Dessa forma, correlaciono o pensamento do filósofo com os sujeitos desta pesquisa, ou seja, os jovens inseridos na proposta curricular do Colégio Marista São Luís. Por se ter o sujeito, preocupação foucaultiana, e o processo relacional desse sujeito, desencadearam-se posteriormente os processos de subjetivação e/ou singularizações possíveis.

No decorrer da pesquisa, em alguns momentos utilizei o termo “novidade”. O “recobrimento” é essa novidade, pois o cuidado de si passa a incorporar o conhecimento a ti mesmo. Para Foucault (2014b), o cuidado de si na obra *Alcibíades* é a própria teoria do cuidado de si. Ou ainda, como esclarece Deleuze (2006), por meio do termo grego *enkrateia*, presente em *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*, acontece um processo ascético de olhar para si, ou, como prefiro, a possibilidade de exercer poder sobre si mesmo. Assim sendo, Foucault (1984a, p. 60-69) evidencia cinco características próprias para *enkrateia*:

1. Esse exercício de dominação implica, em primeiro lugar, uma relação agnóstica [...]
2. Essa relação de combate com o adversário é também uma relação agonística consigo mesmo [...]
3. Uma tal atitude “polêmica” a respeito de si tende a um resultado que é naturalmente expresso em termo de vitória [...]
4. Essa forma autocrática se desenvolve segundo diferentes modelos, especialmente dois: o da vida doméstica e o da vida cívica [...]
5. Para exercitar-se para essa luta, é indispensável uma ascese.

O sujeito é quem determina o poder sobre si mesmo. Foucault, ao aprofundar a obra *Alcibíades* e ao problematizar o cuidado de si, ressalta a presença do *outro* como base que vai conduzir o sujeito ao cuidado e ao conhecimento de si. Assim, posso compreender as narrativas (auto)biográficas, tendo em conta que todo o aparato teórico apresentado por Foucault aponta para novas perspectivas e compreensões. Analisar os processos de subjetivação de jovens inseridos em uma determinada proposta curricular faz com que se perceba o “poder” do currículo como forma de materialização de tantos outros aspectos que atravessam o “eu”, ou seja, as particularidades de cada um dos jovens estudantes da pesquisa.

Logo, esse “outro” que aqui caracterizo como currículo e que atravessa as histórias de vida dos jovens faz com que seja possível pensar, pois os jovens podem

responder a esse “outro”, como também podem ser desterritorializados em suas próprias convicções no processo do cuidado de si. Assim, Foucault destaca a presença do *outro*, isto é, aquele que apresenta o caminho para o cuidado de si, podendo se abrir a processos de subjetivações ou de singularizações.

Enfim, com a ajuda de Foucault compreendi que o “eu” do cuidado de si se dá somente a partir do outro. Ou seja, como ele mesmo afirma, o *outro* é a condição necessária para que o cuidado e o conhecimento sejam de fato evidenciados e fortalecidos no eu de cada um, o que auxiliará no processo de compreensão de como acontecem os processos de subjetivações e/ou de singularizações na vida dos jovens estudantes pesquisados.

4.3 As transgressões

Propositalmente deixei a narrativa de Marcos para este momento, por considerar o balanço das realidades e análises aqui apresentadas, haja vista que se evidencia claramente em uma determinada proposta curricular o movimento da subjetividade. Ou seja, ao mesmo tempo em que se assujeitam alguns jovens, destacam-se também diferenças.

Sim, a narrativa (auto)biográfica de Marcos é singular... Um jovem marcado desde sua infância por inúmeros acontecimentos. Assim, nas palavras de Deleuze (2006, p. 112-113),

se é verdade que o poder investe cada vez mais nossa vida cotidiana, nossa interioridade e individualidade, se ele se faz individualizante, se é verdade que o próprio saber é cada vez mais individualizado, formando hermenêuticas e codificações do sujeito desejante, o que sobra para a nossa subjetividade? Nunca “sobra” nada para o sujeito, pois, a cada vez, ele está por se fazer, como um foco de resistência, segundo a orientação das dobras que subjetivam o saber e recurvam o poder.

Inspirado nas palavras do autor, em relação ao pensamento de Foucault no que se refere aos sujeitos na contemporaneidade, e de modo específico para o jovem Marcos, a reflexão resume com maestria algumas das indagações que aqui ressalto: o que dizem os jovens sobre eles mesmos, estudantes desse colégio, quanto as suas famílias, ao espaço escolar e ao futuro?

Ao ouvir as narrativas de histórias de vida de jovens, de maneira muito concreta, procurando dar ouvidos os discentes, muitos detalhes particulares do campo familiar e do processo educativo foram elencados. São as singularidades positivas e/ou negativas presentes na vida de todos. No caso específico de Marcos, muito me chamou a atenção essa realidade, já que com veemência ele cita sua relação com a família e a realidade escolar. Salieta que desde a sua gestação, que era de trigêmeos – sua mãe perdeu um bebê antes de nascer e a outra irmã, que nasceu com deficiência, veio a falecer aos 16 anos –, gerou nele uma realidade de não aceitação muito forte:

Sempre fui um irmão muito ruim, muito rude com ela. Até os meus 10, 11 anos eu brigava com ela, batia boca, eu às vezes agredia ela, mais não porque eu não tinha consciência das coisas, e sim porque eu não queria aceitar que ela ganhava mais atenção do que eu. Porque, quando uma criança é criança, ela quer atenção dos pais, ela precisa de atenção dos pais, então muitas vezes eu chegava e mostrava: nossa! Olha, fiz isso; olha, descobri isso, e meus pais às vezes não davam atenção pelo fato dela precisar, tá precisando de uma atenção maior, alguma coisa do gênero. Então desde sempre eu tive um rancor dela, e tanto é que eu falava pra mim que no momento que ela falecesse eu não ia ter, tipo não ia, mostrar meu sentimento. O maior sentimento que eu poderia demonstrar seria felicidade por eu ter realmente, ter mais ela me atrapalhando. Eu sempre vi ela como um obstáculo [MARCOS, 2016, grifo meu].

Com a afirmação de Marcos, apropriando-me das fortes expressões de sua narrativa, reporto-me a Foucault, que em seu texto “Prefácio à transgressão”, afirma: “Em vez de se exprimir, se expõe, vai ao encontro de sua finitude e sob cada palavra vê-se remetido a sua própria morte” (FOUCAULT, 2001, p. 46). De fato, por meio da narrativa, da linguagem, Marcos expõe, evidencia em sua trajetória de vida uma “pulsão de morte/dor” imensa. Ou ainda, utilizando o termo foucaultiano, ao narrar, expressa a transgressão dos seus próprios limites, a fragilidade do seu eu, que

desmorona-se sem cessar no centro de seu próprio espaço, deixando a nu, na inércia do êxtase, o sujeito insistente e visível que tentou sustentá-la com dificuldade, e se vê como que rejeitado por ela, esgotado sobre a areia do que ele não pode mais dizer (FOUCAULT, 2001, p. 36).

Assim, concordo com Leão (2011, p. 99), que se atribui do pensamento de Mellucci (2004) e ressalta: “Os jovens são atores plurais, abertos à experimentação e propensos a assumir diferentes identidades dependendo do contexto e das relações sociais em que estão inseridos”. Ao se olhar somente o externo, a realidade de os jovens serem “atores plurais” se concretiza, haja vista que, perante a

sociedade em geral, até mesmo aos colegas de colégio, Marcos é um rapaz que vive em um universo de conquistas e facilidades, a ponto de frisar que materialmente não lhe falta absolutamente nada, já que seu pai é “*empresário, [...] tem transportadora, tem tecelagem por parte da minha mãe, [...] tem a parte de recapagem de pneus, tem a mecânica de motos, é bem variado, tem bastante coisa, é tudo da família em si. A minha mãe trabalha no financeiro de toda área*” (2016).

Perante esse dilema familiar na vida de Marcos, vejo que “há uma ideia consolidada em nossa sociedade da família como responsável única por aquilo que se passa na vida dos jovens, especialmente seus ‘descaminhos’” (DAYRELL; MOREIRA; STENGEL; 2011, p. 26). Desse modo, destaco a importância de se conhecer os jovens estudantes, e aqui particularmente Marcos, pois em suas narrativas se tornou muito perceptível o paralelo da angústia referente à família e ao ambiente escolar, porém, para não ficar somente nesse aspecto, o qual desvendaria suas fragilidades, o garoto menciona o aporte econômico, que possibilita uma vida tranquila e serena. Essa realidade torna-se evidente, porque, ao continuar narrando traços peculiares de sua família, ressalta a figura paterna, revelando que o pai é

[...] um empreendedor, ele é muito bom com isso, mas ele não é feliz. *Dá pra ver que, apesar dele gostar da empresa, ele não é feliz dirigindo a empresa, ele não é feliz tendo o cargo que ele tem, [...]. Eu digo que, pelo fato dele ter desistido do sonho dele, de estar próximo do que poderia ser o sonho dele, ele é infeliz, e por isso que eu considero ele um fracassado. Não um fracassado... Fracassado é um termo forte pra usar, mas eu continuo usando ele, até porque eu não conheço outro termo que possa ser usado. [...]. Pra mim ela não se encaixa, não é uma pessoa que eu quero me espelhar [MARCOS, 2016, grifos meus].*

Marcos, pela narrativa citada, enfatiza novamente sua vontade de transgredir, de não seguir os parâmetros normais, que em muitos casos na sociedade seria seguir os desejos dos pais. Tanto que, para Foucault (2001, p. 34),

nada é negativo na transgressão [...]. Mas pode-se dizer que essa afirmação não tem nada de positivo: nenhum conteúdo pode uni-la, pois que, por definição, nenhum limite pode retê-la [...]. Essa filosofia da afirmação não-positiva, isto é, da prova do limite, é ela, creio, que Blanchot definia pelo princípio de contestação. Não se trata ali de uma negação generalizada, mas de uma afirmação que nada afirma: em plena ruptura de transitividade.

Desse modo, sobressai a importância dos jovens de buscarem suas singularidades, pois as relações nas quais estão inseridos estabelecem processos que os engessam, formam uma identidade e fazem com que não sejam eles

mesmos. Na afirmação anterior, Marcos deixa clara essa relação de influência da realidade social na qual está imerso, o que pode estabelecer uma relação de aproximação ou de repulsa. No caso específico, nesse universo socioeconômico e cultural, frisa com afinco que procurará buscar seus objetivos custando o que for necessário para alcançá-los.

Em outras palavras, por gostar e se dedicar tanto de esportes, como já mencionado, hoje considera seu pai um fracassado, por ele não ter continuado sua vida de atleta, a ponto de Marcos dizer: *“Ele tanto amava, que ele tanto almejava jogar profissionalmente num time famoso, como qualquer criança já sonhou, como qualquer adolescente já sonhou e ele desistiu disso”* (2016). Para o garoto, seu pai fez a experiência contrária do sonho, da luta, para se lançar em um “labirinto, não para reencontrá-lo, mas para experimentar [...] a perda dele até o limite, ou seja, até aquela abertura onde seu ser surgiu, mas já perdido, inteiramente espalhado fora de si mesmo, esvaziado de si até o vazio absoluto” (FOUCAULT, 2001, p. 39).

Marcos assegura que, por o pai não ter ido em busca de seus desejos e simplesmente ter obedecido às ordens paternas, hoje obriga o jovem a

[...] fazer coisas que ele não pôde fazer e que ele achou que eu gostei... Ele queria que eu fosse ele, que eu vivesse o que ele não pôde viver, esquecendo do fato que não sou ele. Então, eu quero viver a minha vida, eu quero viver os meus sonhos, não vou desistir deles por nada, nem que eu morra tentando, eu vou morrer tentando realizar o meu sonho [MARCOS, 2016, grifos meus].

Nessa perspectiva, a transgressão está relacionada a determinados procedimentos que, por intermédio das narrativas, se compreende a ideia não de negação aos acontecimentos por que o jovem passa, mas o de desviar-se, desprender-se, abrir-se ao novo..., não para um limite. Para Foucault (2001, p. 33), essa realidade é evidente:

A transgressão não está [...] para o limite como o negro está para o branco, o proibido para o permitido [...]. Ela está mais ligada a ele [limite] por uma relação em espiral que nenhuma simples infração pode extinguir. Talvez alguma coisa como relâmpago na noite que, desde tempos imemoriais, oferece um ser denso e negro ao que ela nega, o ilumina por dentro e de alto a baixo, deve-lhe entretanto sua viva claridade, sua singularidade dilacerante e ereta. [...] A transgressão não opõe nada a nada [...], ela toma, no âmago do limite, a medida desmesurada da distância que nela se abre e desenha o traço fulgurante que a faz ser.

A transgressão provoca, então, essa experiência-limite em espiral. Ou seja,

desvela-se em sua insignificância, mas ao mesmo tempo se revela com toda a sua força, como se pode analisar pela narrativa de Marcos (2016):

Pelo fato do meu pai ter desistido de tudo, com relação ao esporte, que eu considero ele como uma pessoa fracassada, eu nunca vou me espelhar nele, até porque hoje em dia ele me obriga a trabalhar na empresa com ele, [...] pra que eu assuma a empresa depois [...]. Eu não vou assumir [...]. Eu não desisto, ele desistiu, então é só por esse motivo, por esse único motivo, por esse grão de areia na vida do meu pai, que nunca vou me espelhar na vida dele. A vida dele não teria que ter sido perfeita, mas ele só não teria que ter desistido.

Diante desse “grito” que ecoa forte..., quantos são os jovens, filhos, alunos que estão na mesma situação, mas acabam desistindo, com medo de caminhar e de enfrentar a beleza da aventura da vida. Assim, seja na família, seja de modo particular como educadores/pesquisadores, faz-se necessário

reconhecer o jovem existente no aluno, ou seja, as trajetórias juvenis, suas práticas sociais e culturais, sua relação com o mundo do trabalho, com os amigos e com o lazer, dentre outras dimensões, como condição para compreender os sentidos, motivações, atitudes e práticas que desenvolvem na sua inserção em processos educativos, que é muito diferente dos jovens alunos das gerações anteriores (DAYRELL; MOREIRA; STENGEL; 2011, p. 15).

De maneira intrínseca, reportando os relatos narrados pelo jovem Marcos, ressalto como os processos de subjetivação são fortes e presentes na vida de todos. Perante isso, destaco as obras *Vigiar e punir* (2011) e *História da sexualidade 1: a vontade de saber*, de Foucault (1988). O autor, ao trabalhar o conceito de modernidade e conseqüentemente os sujeitos que vivenciaram esse contexto histórico, reforça a ideia de uma “base nas formas de exercício de poder. Aqui, Modernidade é equivalente à época da normalização, ou seja, à época de um poder que se exerce como disciplina sobre os indivíduos e como biopolítica sobre as populações” (CASTRO, 2009, p. 301).

Em outras palavras, é o que Marcos salienta ao afirmar que os pais acabam sobrecarregando sua possível singularidade:

Com a superproteção e com supercenso de que eu tenho que ser alguém na vida, que eu tenho que ganhar muito dinheiro, que eu tenho que seguir os laços da família, e acabam muitas vezes, virando as costas pro que eu quero pra mim, o que me faz feliz e indo contra minha própria filosofia, que é totalmente contrária da do meu pai [MARCOS, 2016].

Como explicita Foucault (2011, p. 153, grifo meu), “a penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares, compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza, exclui. Em uma palavra, ela *normaliza*”.

Desse modo, ao pensar na normalização evidenciada por Foucault, considero o conceito de subjetivação nos processos particulares da vida familiar, como também de escolarização, por que Marcos é atravessado. Foucault (2011, p. 153) reforça que no século XVIII o “normal se estabelece como princípio de coerção no ensino, com a instauração de uma educação estandardizada e a criação das escolas normais”. Ao se estabelecer esse normal, regulam-se muitas práticas, a ponto de,

no esforço para organizar um corpo médico e um quadro hospitalar da nação capazes de fazer funcionar normas gerais de saúde; estabelece-se na regularização dos processos e dos produtos industriais. Tal como a vigilância e junto com ela, a regulamentação é um dos grandes instrumentos de poder no fim da era clássica. As marcas que significavam *status*, privilégios, filiações, tendem a ser substituídas ou pelo menos acrescidas de um conjunto de graus de normalidade, que são sinais de filiação a um corpo social homogêneo, mas que têm em si mesmos um papel de classificação, de hierarquização e de distribuição de lugares. Em certo sentido, o poder de regulamentação obriga à homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras (FOUCAULT, 2011, p. 154).

Em vista disso, no percurso da história se fundamentaram disputas ideológicas que ganharam força no campo da normatização, como também da subjetivação, seja no âmbito cultural, religioso, familiar, seja no campo educacional. Com vistas a uma maior compreensão dessa fundamentação, baseio-me nas palavras de Foucault (1973) no curso “A sociedade punitiva”, em que analisou a prisão como um lugar de isolamento normativo, comparando-a com uma “disciplina da vida, do tempo, das energias” (FOUCAULT, 1997a, p. 42). No decorrer do curso, o filósofo procura encadear a disciplina e a vigilância (exemplo do panóptico) com o conceito de normalização/subjetivação.

Pode-se compreender a partir daí: – que a prisão tenha se tornado a forma geral da punição e tenha substituído o suplício. O corpo não precisa mais ser marcado; deve ser adestrado, formado e reformado; seu tempo deve ser medido e plenamente utilizado; suas forças devem ser continuamente aplicadas ao trabalho. A forma-prisão da penalidade corresponde à forma-salário do trabalho (FOUCAULT, 1997a, p. 41-42).

Menciono essa realidade apresentada por Foucault para me reportar à

narrativa de Marcos, pois em um determinado momento o jovem se considera até mesmo preso. O estudante passou por muitas particularidades no campo da escolarização, reprovações, trocas de colégio quase que anualmente, até que chegou ao Colégio Marista São Luís, no ano de 2015. Salaria que foi a última opção do pai: “[eu] *não queria estudar no Marista, porém meu pai me forçou, falando que eu deveria me formar no colégio que ele se formou*” (2016). As atividades escolares foram acontecendo, e Marcos, no primeiro ano no colégio, cursando a 2.^a série do ensino médio, dedicou-se mais aos esportes que aos conteúdos curriculares que a escola proporciona, deixando os estudos de lado. Quando percebeu a gravidade,

não tinha muito que fazer pra voltar atrás. Eu tentei reverter a situação, mais já tava perdido, e foi nas férias, assim, uma coisa desesperadora, porque meus pais não esperavam que eu ia reprovar. Minha mãe não tava tão surpresa, tava acompanhando, meu pai é que não esperava realmente a segunda reprovação, e pra ele foi assim uma coisa totalmente desesperadora. E que esse ano surgiu com o fato de que eu tenho que trabalhar na empresa dois dias por semana, na verdade, um dia por semana só, que por fatos assim, decidi ir uma semana dois e uma semana um dia. E esse ano no Marista novamente não troquei [de escola], porque eu não pude trocar. Meus pais não deixaram, pelo fato do meu currículo já estar por demais, ter muitos colégios, muitas mudanças, e o meu pai resolveu que já não era mais hora de continuar mudando de colégio, fugindo de uma responsabilidade que eu deveria ter. Ele decidiu me deixar aqui pra me prender [MARCOS, 2016, grifo meu].

Nesse contexto, concordo com Araújo (2008, p. 126), que fundamentada em Foucault acentua: “Não há sociedade sem mecanismo de poder e não há poder que se sustente sem produção de verdade. Em nossa época privilegia-se o poder da norma, da vigilância e do exame, bem como uma verdade técnica-científica acerca do individual”. Em suma, quando se manifesta essa realidade de controle e poder, remeto-me ao conceito de governamentalidade explorado por Foucault, isto é, de regulamentar as atitudes com quem se relaciona, a ponto de subjetivar as possíveis singularidades presentes na vida do outro. Dito isso, é primordial destacar:

O poder é essencialmente relacional; é o que faz com que os indivíduos, os seres humanos estejam em comunicação uns com os outros, não simplesmente sob a forma da comunicação do sentido ou pela forma do desejo, mas igualmente sob uma certa forma que lhes permite agir uns sobre os outros, e se quiser, dando um sentido lato a esta palavra, de se “governar” uns aos outros. Os pais governam os filhos, a amante governa o seu amante, o professor governa. Governamo-nos uns aos outros numa conversação, através de toda a série de táticas (FOUCAULT, 2011, p. 173).

Com base no pensamento expressado pelo filósofo, é possível compreender que o controle, o poder, a governamentalidade, a subjetivação se inserem em todas as esferas da sociedade. Ou seja, estão presentes nas relações familiares, escolares, profissionais, religiosas, políticas..., fazendo com que nessa lógica, atravessado por toda a realidade que se está imerso, ora se governa, ora se é governado. Na dinâmica do poder disciplinar, estruturado, institucionalizado presente no campo escolar, é nítido um lugar de vigilância e de controle, haja vista que se tem como meta “disciplinar”, “subjetivar” os corpos, a ponto de torná-los dóceis e obedientes. Assim, “falar em corpos dóceis é falar em corpos maleáveis e moldáveis; mas não se trata, aí, de uma modelagem imposta, feita à força” (VEIGA-NETO, 2007, p. 71).

Portanto, ao se dar voz aos jovens inseridos em uma proposta curricular, para que possam expressar seu ponto de vista, expressar sua própria narrativa de vida, compreendi como os estudantes percebem e analisam o espaço escolar. Em vista disso, muitas vezes, por não se possibilitar que os jovens estudantes falem, como também pela esfera política conteudista visando sempre à qualidade, o *modus operandi* organizacional acredita que os processos educacionais devam ser transmitidos por meio das apostilas/dos livros e que todo o conteúdo seja reproduzido de maneira contundente. Porém, com base nas pesquisas realizadas por Foucault (2011, p. 174), a “escola torna-se [...] um espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos num lugar físico onde os menores movimentos são controlados, onde todos os acontecimentos são registrados”.

NO FIM DA CAMINHADA, SINGULARIZAÇÕES POSSÍVEIS

A que acontecimento ou a que lei obedecem essas mutações que fazem com que de súbito as coisas não sejam mais percebidas, descritas, enunciadas, caracterizadas, classificadas e sabidas do mesmo modo e que, no interstício das palavras ou sob sua transparência, não sejam mais as riquezas, os seres vivos, o discurso que se oferecem ao saber, mas seres radicalmente diferentes? (FOUCAULT, 2007, p. 298).

É com esse pensamento de Foucault, no fim desta caminhada, que me sinto provocado a perceber as transformações que aconteceram no decorrer do itinerário do mestrado. Afinal, como frisei na introdução desta pesquisa, ao longo de nossas vidas, existe a possibilidade de escolhas em inúmeras realidades..., porém muitas vezes essas escolhas não são planejadas; pelo contrário, acontecem por se estar caminhando. Desse modo, tendo experimentado que a vida não é tão linear nem objetiva, inseri metaforicamente a “caminhada” na proposta da pesquisa em que me lancei durante esses meses.

Assim, lançar-se em uma caminhada faz com que se projete um ponto de chegada, uma meta a ser alcançada..., mesmo que num primeiro momento a realidade do ponto final seja um tanto quanto utópica. Sim... A utopia de se chegar a um destino, como bem salientou Eduardo Galeano (2006, p. 1): “A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos [...]. Por mais que eu caminhe, [parece que] jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar”. Ou seja, diante do horizonte que outrora era distante, a vontade de se chegar ao ponto de conclusão faz com que se compreenda o sentido de nunca deixar de caminhar.

Nesse momento, sinto-me no cume de uma montanha, e lanço o meu olhar na direção contrária para poder realizar a retrospectiva de tudo o que foi vivenciado. Não posso esconder que precisei me preparar e que, por alguns momentos, até mesmo acreditei estar pronto... Pensei que a caminhada seria um momento para contemplar as belezas que o caminho pode oferecer até se chegar ao destino.

Tudo preparado... A caminhada se iniciou... E logo nos primeiros passos, com velocidade e firmeza, precisei ouvir as orientações de alguém que se ofereceu para caminhar comigo, orientando-me no que fosse preciso, fazendo com que eu percebesse a importância de valorizar cada instrução de alguém que está no

caminho há mais tempo do que eu e sabia que nem sempre iria contemplar somente paisagens e desfrutaria as belezas. Com as orientações da Professora Doutora Raquel e com o grupo de pesquisa, valorizei os trabalhos de uma equipe e compreendi que sozinho não chegaria a lugar nenhum. Por meio dessa experiência do pequeno grupo, admirei ainda mais o grupo de colegas que começaram a caminhada comigo e, no decorrer das aulas, dos debates, das leituras, dos diversos temas de pesquisas que cada um trilhava, pude assimilar como é possível crescer com o outro.

Com todas essas descobertas já na caminhada, buscando aprofundar-me nas leituras, nas pesquisas..., delimito como objetivo principal *compreender por meio das narrativas (auto)biográficas os processos de subjetivação de jovens do ensino médio do Colégio Marista São Luís*. Com esse propósito traçado, consegui contemplar com mais propriedade meu destino final e conseqüentemente aproximar-me das questões que nortearam a compreensão daqueles que seriam os meus companheiros de jornada, os jovens. Nesse processo de contemplação, recorri ao grupo de pesquisa para poder analisar com sutileza as pesquisas já realizadas no campo das juventudes.

Foi um momento de descobertas, de perceber que aqueles que seriam os sujeitos da pesquisa também estão em processo de caminhada, também são atravessados por inúmeras realidades... Jovens estudantes na fase do ensino médio, nível de escolarização que apresenta impasses no sistema de ensino brasileiro e é ainda pouco contemplado pela pesquisa educacional, principalmente quando se trata de jovens estudantes do ensino médio matriculados em colégios privados. Haja vista que, revisitando os argumentos para se fundamentar a importância da pesquisa, constatou-se existir uma lacuna no conhecimento acerca desse setor (DAYRELL *et al.*, 2009).

Isso posto, recordo que, ao adentrar no campo teórico dos estudos culturais com o objetivo de pesquisar as juventudes, fui projetado a alguns questionamentos que me impulsionaram a pensar no decorrer da pesquisa. Isto é, perante uma proposta curricular, o que se sabe sobre os efeitos discursivos de um currículo entre jovens de famílias de alta renda? Quais processos de subjetivação atravessam esses jovens? O que pensam os jovens sobre eles mesmos, estudantes dessa escola?

Com essas inquietações, ou ainda, com esse cenário, mediante o exercício

reflexivo aprofundei os conceitos na tentativa de aclarar os prenúncios do que se descobriria na caminhada, pois percebi com maior domínio que no processo de construção de conhecimento não há algo conclusivo, fechado, estático. Concordo com o pensamento de que onde há caminhada, mesmo que se chegar ao destino almejado, outros caminhos estarão por vir. Ou, nas palavras de Freire (2006, p. 50), “onde há vida, há inacabamento”.

Com a estrutura reflexiva conceitual estruturada, precisei ir ao encontro daqueles que seriam meus companheiros, parceiros de jornada, os jovens estudantes, meus alunos(as) que aceitaram o desafio de caminhar comigo e foram capazes de narrar suas histórias de vida. Enfatizo que, ao pesquisar narrativas (auto)biográficas de jovens inseridos na proposta curricular do Colégio Marista São Luís, tive uma experiência extremamente oportuna e salutar, visando compreender os processos de subjetivação em que são atravessados por um currículo fortemente marcado pela tradição e *expertise* do sucesso, como também pela valorização do corpo docente e dirigente da instituição.

Com o propósito de compreender os processos de subjetivação dos jovens, optei pela história oral de vida como técnica de coleta de dados como recurso de construção de histórias de vida por meio de entrevistas com um roteiro semiestruturado. Assim, um dos aspectos mais relevantes desse dialogismo é a relação que se estabelece entre pesquisador e pesquisado, porque, no momento das entrevistas, mais do que simplesmente coletar dados, se gera a oportunidade de questionamentos e análises do conceito de vida para ambos. Ou seja, a relação é tão particular que o pesquisador “insere-se na vida da pessoa, desenvolve-se com ela, articula-se em profundidade com a sua problemática existencial” (CHENÉ, 2014, p. 122).

A relação entre professor/pesquisador e os jovens que narraram as histórias é muito particular, e por alguns momentos durante as narrativas parece que adentramos na história deles. Quando narravam algum acontecimento difícil, por exemplo, ou um momento alegre de júbilo, o sentimento era de se estar experimentando o mesmo sentimento, ou ainda memorando acontecimentos particulares que conversavam diretamente com as realidades expressadas pelos sujeitos da pesquisa.

Em vista disso, enfatizo minha relação professor/pesquisador, pois eu conhecia os jovens como professor, eis uma realidade... Outra totalmente diversa é

pesquisar e conhecer profundamente suas histórias por meio de suas narrativas (auto)biográficas. Quando deixavam a sala onde aconteceram as entrevistas, a sensação era de que de fato eu só conhecia aqueles jovens externamente, uma parte deles. Jamais imaginaria tudo o que já haviam enfrentado na caminhada particular de cada um.

Foram algumas horas de entrevistas gravadas..., transcritas, relidas com cada um dos jovens... E, no processo da releitura, novas emoções... Uma verdadeira riqueza expressa no jeito de ser, de crer e de viver de cada um ao narrar com transparência e exclusividade suas histórias. Penso comigo há algum tempo durante esse processo... Tão jovens, mas com histórias tão ricas e marcantes.

Procurando encontrar respostas para os questionamentos elencados, notei uma relação muito interessante proporcionada pela metodologia da história oral de vida, que gerou um envolvimento não somente dos jovens participantes da pesquisa, mas também dos que se envolveram direta ou indiretamente no caminho, isto é, o pesquisador, a professora orientadora, os docentes que estiveram presentes no momento da qualificação e agora na banca..., fazendo com que se veja que, “ao ouvirmos a história do outro, refletimos sobre nossa própria trajetória” (BRAGANÇA, 2012, p. 256). Nesse caminho onde acontecem as relações, estabelecem-se possibilidades de novos horizontes e perspectivas.

De fato, ao ouvir a história do outro, reflito sobre a minha própria trajetória de vida. Em vista disso, não posso deixar de salientar que me identifiquei muito com a história da jovem Paula, que faz a experiência de começar sua vida do zero. Parece algo ilusório, mas minha história de vida, como brevemente citada no início desta pesquisa, também perpassa essa realidade de se estar vivendo dentro de uma “fortaleza”, onde se têm todo o suporte, o *status*, a tranquilidade..., mas nas estradas da vida se resolveu com maturidade e transparência assumir outra estrada para trilhar. Como é forte a experiência de começar tudo do zero, muitas vezes sem o apoio necessário, acordar pela manhã e saber que você está em outra realidade... e conseqüentemente ir percebendo os processos de subjetivação que também se atravessaram.

Identifiquei-me tanto com essa história que, no momento da qualificação (julho/2016), apresentei-a como proposta de análise. No mesmo mês, participei juntamente com a Professora Doutora Raquel do VII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (Cipa), da Associação Brasileira de Pesquisa

(Auto)Biográfica (BIOgraph), na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), em Cuiabá (MT), e lá apresentei minha pesquisa em uma comunicação. Após finalizar a exposição, uma das participantes levou-me a pensar na perspectiva de uma possível aproximação da minha história com a história da jovem que acabava de ser apresentada, levantando o questionamento de minha relação como professor e pesquisador e a história de Paula. Por isso, após a participação nesse congresso, e com o auxílio da orientadora, optei por analisar as histórias por categorias, para não deixar tão evidentes as identificações pessoais que poderiam acontecer. Categorias que falam daquilo que os jovens mostraram de suas subjetividades em discurso, mas também dos anseios do pesquisador.

No tocante às categorias, visando a uma maior fundamentação, procurei compreender o conceito do cuidado de si com base no pensamento filosófico de um companheiro de jornada, Michel Foucault. Levando em conta o entendimento do filósofo, constatei que os sujeitos são atravessados por modos de subjetivação, os quais poderão constituir para si éticas próprias, ou seja, singularizações que em muitos casos nem percebem, por estarem inseridos em uma realidade específica e não conseguirem vislumbrar outra realidade. Concretamente, foi possível constatar essa força de subjetivação na narrativa dos cinco jovens pesquisados, com destaque às categorias do discurso da tradição/qualidade e subjetividade do sucesso. Somente com o jovem Marcos identifiquei esse olhar mais crítico perante a realidade na qual ele se encontra inserido.

Por conseguinte, no fim desta caminhada entendo que o cuidado de si é a base para a compreensão dos momentos de *subjetivação* e *constituição ética de si*, que perpassa toda a vida dos sujeitos. Assim, como afirma Fimiani (2004, p. 111), a noção do cuidado de si “constitui o conceito central da ideia foucaultiana da condução de si e do dever ético da força”. Porém, ao analisar as narrativas (auto)biográficas, é muito peculiar verificar como é difícil principalmente para os jovens entenderem esse conceito, haja vista que os processos de subjetivação que estão presentes na proposta curricular na qual eles estão inseridos são muito mais fortes do que suas próprias forças em busca de singularizações. Em vista disso, compreendi nesse itinerário das análises, fundamentado no pensamento de Foucault, que é impraticável trabalhar o conceito de subjetivação e ética do sujeito sem antes problematizar o cuidado de si.

Nessa visão, Deleuze (2006) em sua obra *Foucault*, explorando o conceito de

subjetivação, afirma que a relação consigo mesmo é a “marca das dobras”, ou seja, uma nova relação que o sujeito realiza para consigo mesmo, e faz-se necessária uma compreensão mais detalhada. Desse modo, o autor enfatiza:

Há *quatro dobras*, quatro pregas de subjetivação – tal como os quatro rios do inferno. A primeira concerne à parte material de nós mesmos que vai ser cercada, presa na dobra [...]. A segunda dobra é a relação de forças, no seu sentido mais exato; pois é sempre segundo uma regra singular que a relação de forças é vergada para tornar-se relação consigo [...]. A terceira dobra é a do saber, ou a dobra da verdade, por constituir uma ligação do que é verdadeiro com o nosso ser, e de nosso ser com a verdade... A quarta dobra é a do próprio lado de fora, a última: é ela que constitui o que Blanchot chamava de uma “interioridade de espera” (DELEUZE, 2006, p. 111-112, grifo do original).

Com esse pensamento, destaca-se a ideia de dobra expressada pelo filósofo como uma importante ferramenta teórica para a compreensão do que vem a desencadear um processo de subjetivação. Ou seja, o conceito envolve os sujeitos no aparato de desenvolvimento do processo histórico de cada um, no qual se vivenciam os mais variados modos de constituição da relação consigo mesmo e com os diferentes modos de produção de subjetividade. Por isso, como afirma Foucault (2014a, p. 306, grifo meu), é imprescindível que nos processos de subjetivação dos sujeitos estejam presentes

tantos empenhos para reconstituir uma ética do eu, nesta série de esforços mais ou menos estanques, fixados em si mesmos, neste movimento que hoje nos leva, ao mesmo tempo, a nos referir incessantemente a esta ética do eu sem contudo jamais fornecer-lhe qualquer conteúdo, *é possível suspeitar que haja uma certa impossibilidade de constituir hoje uma ética do eu, quando talvez seja esta uma tarefa urgente, fundamental, politicamente indispensável*, se for verdade que, afinal, não há outro ponto, primeiro e último, de resistência ao poder político senão na relação de si para consigo.

Foucault apresenta o conceito de subjetivação e da constituição ética de si, centrando o pensamento da liberdade, afirmando ser tarefa urgente e fundamental na relação de si para consigo. Nessa perspectiva da liberdade, por meio das análises se verificou como é forte a relação do sujeito, não com cuidado próprio, mas visando e sendo impulsionado a pensar sempre no melhor para si a partir de uma ótica externa. Como diria Sócrates, como poder-se-á governar os outros se não é possível um governo de si mesmo? De fato, os jovens da pesquisa expressam subjetivamente que existem no currículo as intenções adultas, a voz marcante dos

corpos docentes e dirigentes das instituições quanto ao futuro, ao vir a ser, ao desejo de apreensão do já estabelecido, à crença na continuidade. Esquece-se a compreensão desse jogo temporal da existência, um agora, um presente em que pulsam os anseios dos jovens, um fazer-se como acontecimento do presente, com realidades diversas... O que nas palavras de Foucault é o cuidado de si.

Continuando o pensamento do filósofo, não se chegará a lugar nenhum, como afirmado anteriormente, se não houver problematização referente ao cuidado de si. Essa problematização, afirma Foucault (2014a, p. 232), “é o que permite tomar uma distância em relação a essa maneira de fazer ou de reagir, e tomá-la como objeto de pensamento e interrogá-la sobre seu sentido, suas condições e seus afins”. Afinal, a problematização na perspectiva de Foucault (2014a, p. 235) leva o sujeito à invenção de novos estilos de vida com o potencial de constituição de novas relações sociais e, portanto, de uma nova organização societária, ou ainda, até mesmo a se moldar conforme aquilo que lhe é oferecido, como o caso dos jovens inseridos em uma realidade curricular.

Para Foucault, é nessa vertente que acontecem as subjetivações e o distanciamento do cuidado de si, pois o filósofo ressalta que a grande novidade do cuidado de si está em ser diferente, gerando assim, de acordo com Sousa Filho (2008, p. 17), “uma transformação do sujeito como objeto de saber, objeto de sua própria verdade, sendo a liberdade construída num processo, numa vida construída na maneira como cada um determinar”.

Nesse horizonte, constatei que o cuidado de si, expresso por Foucault, se relaciona muito bem com o que foi apresentado na pesquisa, mesmo que brevemente, como entendo o currículo. Uma vez que, dialogando com Gabriel (2008; 2013), Corazza (2001; 2003) e Costa (1998; 2005) tendo em vista a “filosofia da diferença”, adentrei no caminho distinto da realidade evidenciada fortemente no contexto de colégio no qual os jovens da pesquisa estão inseridos, como também presente na contemporaneidade curricular, na qual os resultados dos exames são mais importantes que os processos de discussão e de conhecimento, que podem e devem ser gerados em nossos colégios com os jovens estudantes, originando o aparato para que cresçam na ótica do cuidado de si.

Logo, Foucault desencadeia a problematização no conceito do cuidado e do conhecimento de si, na qual o sujeito expande a possibilidade de criar modos de subjetivação, sendo capaz de viver uma liberdade muito mais concreta e possível de

singularização, longe dos enquadramentos da sociedade, e, conseqüentemente para esta pesquisa, longe dos engessamentos curriculares.

Por isso, o cuidado e o conhecimento de si conduzem o sujeito a problematizar sua própria existência, gerando um sujeito crítico. Como entende Foucault, crítico é aquele que se questiona sobre a liberdade para poder conduzir sua própria vida. Assim sendo, por meio da liberdade o sujeito estará aberto às possibilidades de subjetivação, afastando-se cada vez mais dos enquadramentos da sociedade. Com base nas palavras de Foucault (2004, p. 264), “a liberdade é a condição ontológica da ética pessoal, pois leva o sujeito ao cuidado e ao conhecimento de si”.

Portanto, ao caminhar lado a lado com os jovens estudantes e conhecendo suas narrativas (auto)biográficas, e caminhar também com Foucault, buscando critérios para descobrir o que se fazer com a voz do outro, acredito ter alcançado o objetivo de compreender os processos de subjetivação dos jovens inseridos na proposta curricular do Colégio Marista São Luís e, nessa vertente, perceber a realidade dos efeitos discursivos de um currículo entre jovens de famílias de alta renda, que visam em primeiro lugar à qualidade expressada pela tradição e, por conseguinte, conhecer os processos de subjetivação por que os jovens são atravessados, deixando de lado muitas vezes o cuidado de si, simplesmente para corresponderem a “vontades” que são exteriores a eles, com vistas sempre a uma qualidade que lhes é imposta: se você é aluno desta escola, você é diferente.

Acima de tudo, entretanto, o que mais me impressionou foi verificar que esses processos de subjetivação externos fazem com que os jovens pensem sobre eles mesmos o que pensam por eles, deixando que as singularizações e a personalidade de cada um esteja distante do seu jeito de ser.

Faz-se a caminhada caminhando, para se chegar ao objetivo final. Um dever cumprido..., talvez, mas com motivação para continuar pesquisando, seguir caminhando e buscando novas metas a serem alcançadas na trajetória de uma vida, que é feita de escolhas.

REFERÊNCIAS

- ABRÃO, Bernadette Siqueira (Org.). **A história da filosofia**. São Paulo: Nova Cultural, 2004.
- ADORNO, Francesco Paolo. A tarefa do intelectual: o modelo socrático. *In*: GROS, Frédéric. **Foucault: a coragem da verdade**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2004. (Episteme, 1).
- ALBERTI, Verena. **História oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.
- ALVES, Julia Mayra Duarte; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Análise do discurso em Foucault e o papel dos enunciados: pesquisar subjetividades nas escolas. **Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 81-94, jan.-jun. 2014.
- ANDRADE, Ana Paula Giotri de. **Identidades e significações de juventudes no ProJovem: entre a memória/experiência e a demanda/projeto desejado**. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, Santa Catarina, 2014.
- ARAÚJO, Inês Lacerda. **Foucault e a crítica do sujeito**. 2. ed. Curitiba: UFPR, 2008.
- ARFUCH, Leonor. **La entrevista, una invención dialogica**. Barcelona: Paidós, 1995.
- _____. **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2010.
- AVIZ, Adilson José de. **O patrimônio cultural do Morro do Amaral no imaginário dos jovens: tensões possíveis**. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade)–Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. Formas de tempo e de cronotopo no romance: ensaios de poética histórica. *In*: _____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução de Aurora Fornoni Bernadini *et al.* São Paulo: Hucitec, 2014. p. 211-362.
- BARBIANI, Rosangela. Mapeando o discurso teórico latino-americano sobre juventude(s): a unidade na diversidade. **Texto & Contextos**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 138-153, jan./jun. 2007.
- BARRENECHE-CORRALES, Johana. **O método autobiográfico e a pesquisa social, testemunhos e histórias de vida**. 2008. (mimeo.)
- BOLÍVAR, António. **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2012.

BRASIL. **Lei n.º 9.394/96**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 1996.

_____. **Lei n.º 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Brasília: Senado Federal, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2012.

CÂMARA, Sandra Cristinne Xavier da. **O memorial autobiográfico. Uma tradição acadêmica do ensino superior no Brasil**. 168 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

CAPUANI, Rafaela Spezzia. **Análise do discurso das políticas para o ensino de inglês: tensões entre público e privado**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2013.

CARVALHO, Adenivan Mendes. **Memória e identidade do aluno da EJA em relatos autobiográficos**. Dissertação (Mestrado)–Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CATANI, Denice; BUENO, Belmira; SOUSA, Cynthia. O amor dos começos: por uma história das relações com a escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p. 151-171, dez. 2000.

CHENÉ, Adèle. A narrativa de formação e a formação de formadores. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2014.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo**. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. Os sentidos do currículo. **Teias, Currículos: Culturas e Discursos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, 2010.

_____; SILVA, Tomaz Tadeu. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber. Velhos temas, novos problemas: a arte de perguntar em tempos pós-modernos. *In*: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). **Caminhos investigativos III**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 36-61, 2003.

_____. Currículo e política cultural. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

CUBA, Rosana da Silva. **Significados e sentidos da escola para jovens estudantes das classes médias**. Dissertação (Mestrado)—Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013.

DALLABRIDA, Noberto. **A fabricação escolar das elites: o Ginásio Catarinense na primeira república**. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

_____; SILVA, Fernando Leocino da; GARCIA, Letícia Cortellazzi. **Ginásio Lagunense: laicidade e co-educação (1932-1945)**. Florianópolis: Udesc, 2005.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escolar “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

_____. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003.

_____; CARRANO, Paulo; LINHARES, Carla (Orgs.). **Juventude e ensino médio**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.

_____; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL Márcia. **Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades**. Belo Horizonte: Editora da PUC Minas, 2011.

_____ *et al.* Juventude e escola. *In*: SPOSITO, Marília Pontes (Coord.). **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Tradução de Claudia Sant’Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2006.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção partilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 133-147, jan./abr. 2016.

_____. **Biografia e educação: figuras de l’indivíduo-projeto**. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes Neto, Luis Passeggi. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2008.

DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1998. p. 101-106.

DOSSE, François. **O desafio biográfico: escrever uma vida**. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Edusp, 2009.

DUTRA, Elza. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. **Estudos de Psicologia**, v. 7, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26170218>>. Acesso em: 23 jan. 2016.

ESCOBAR, Carlos Henrique de (Org.). **Michel Foucault (1926-1984): o dossier, últimas entrevistas**. Tradução de Ana Maria de A. Lima, Maria da Glória R. da Silva. Rio de Janeiro: Taurus, 1984.

ESTAÚN, Antonio Martínez. **Pedagogia da presença Marista**. Curitiba: Grupo Marista, 2014.

FERREIRA, Helenice Mirabelli Cassino. **Dinâmicas de uma juventude conectada: a mediação dos dispositivos móveis nos processos de aprender-ensinar**. Tese (Doutorado)–Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FIMIANI, Mariapaola. O verdadeiro amor e o cuidado com o mundo. *In*: GROS, Frédéric. **Foucault: a coragem da verdade**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2004.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 371-389, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2014a.

_____. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. *In*: _____. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004 (Ditos e Escritos; V).

_____. **A hermenêutica do sujeito**. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2014b.

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura F. A. Sampaio. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1999a.

_____. A sociedade punitiva. *In*: _____. **Resumo dos cursos do Collège de France: 1970-1982**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997a.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Martins Morais. Rio de Janeiro: NAU, 1999b.

_____. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de Salma Tannus Muchail. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Em defesa da sociedade**. Curso dado no Collège de France (1975-1976).

Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999c.

_____. **Estratégia, poder-saber**. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. (Ditos e Escritos, IV).

_____. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1984a.

_____. **História da sexualidade 3: o cuidado de si**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 1999d.

_____. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault – uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. Prefácio à transgressão. *In*: _____. **Ditos e escritos III**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 28-46.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 39. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FURET, João Batista. **Vida de Marcelino José Bento Champagnat**. São Paulo: Províncias Maristas do Brasil, 1989.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento científico e currículo: anotações sobre uma articulação impossível e necessária. **Teias**, v. 14, n. 33, 2013.

_____. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafio para pensar o campo do currículo em “tempos pós”. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____; CASTRO, Marcela Moraes de. Conhecimento escolar: objeto incontornável na agenda política educacional contemporânea. **Revista em Questão**, v. 45, 2013.

_____; FERREIRA, Márcia Serra. Disciplina escolar e conhecimento escolar: conceitos sob rasura no debate curricular contemporâneo. *In*: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Orgs.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

GALEANO, Eduardo. Utopia e realidade. **Espaço Acadêmico**, n. 56, p. 1-1, jan. 2006. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/056/56andrioli.htm>>. Acesso em: 2 fev. 2016.

GALLO, Sílvio. Educação: entre a subjetivação e a singularidade. **Educação**, Santa

Maria, v. 35, n. 1, p. 229-244, maio/ago. 2010.

_____; VEIGA-NETO, Alfredo. Ensaio para uma filosofia da educação. **Educação**. São Paulo: Segmento, 2007. (Foucault pensa a educação, 3).

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 2, v. 22, 1997.

HOULLOU, Jean Raphael Zimmermann. **Encenações midiáticas que tematizam a vida da família real para o Brasil: um estudo memorial**. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade)–Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2012.

HUISMAN, Denis. **Dicionário de obras filosóficas**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, estudos culturais? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O que é, afinal, estudos culturais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. *In*: COSTA, Marisa V. (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

_____. Tecnologia do eu e educação. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1999.

LEÃO, Geraldo. Entre sonhos e projetos de jovens, a escola... *In*: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia. **Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2011.

_____; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. **Caderno Cedes**, v. 31, n. 84, p. 253-273, 2011.

LEUTPRECHT, Douglas Bahr. **Sentidos de cidadania e currículo: um estudo a partir do Programa “Caráter Conta”**. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2013.

LOURO, Guacira. A construção escolar das diferenças. *In*: _____ (Org.). **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MACHADO, Roberto. Introdução: por uma genealogia do poder. *In*: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998. p. VII-XXIII.

MARTINS, Adelino da Costa. **Contexto histórico e social da obra educativa de Champagnat**. Rio Grande do Sul: EDIPUCRS, 1989.

MARTUCCELLI, D. La fabricacion des individus à l'école. *In*: VAN ZANTEN, A. **L'école: l'état des saviors**. Paris: La Decouverte, 2000. p. 421-442.

MEIHY, José Carlos S.; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

MELLUCCI, Alberto. **O jogo do eu: a mudança de si em uma sociedade global**. São Leopoldo: Editora da Unisinos, 2004.

MEYER, Eliene de Jesus Figueiredo Souto. **Os sentidos de juventude nos discursos das políticas públicas curriculares para o ensino médio – MEC e Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde**. 2. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 2004.

MUCHAIL, Salma Tannus. Da promessa à embriaguês: A propósito da leitura foucaultiana do *Alcibiades* de Platão. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. **Foucault, mestre do cuidado: textos sobre hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Loyola, 2011.

OLINDA, Ercília Maria Braga de; CAVALCANTE JÚNIOR, Francisco Silva (Orgs.). **Artes do existir: trajetórias de vida e formação**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

OLIVEIRA, Valeska Fortes. Educação, memória e histórias de vida: usos da história oral. **História oral**, Recife, v. 8, n. 1, p. 92-106. jan./jun. 2005.

PACE, Ana Amelia Barros Coelho. **Lendo e escrevendo sobre o pacto autobiográfico de Philippe Lejeune**. 172 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês)–Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

PEREIRA, Maria Helena da Rocha. **Estudos de história da cultura clássica: cultura grega**. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenakian, 1997. v. 1.

PIZZI, Laura Cristina Vieira. Análise sobre currículo como discurso, texto e narrativa. In: MACEDO, E.; MACEDO, R. S.; AMORIM, A. C. (Orgs.). **Discurso, texto, narrativa nas pesquisas em currículo**. Campinas: FE/Unicamp, 2009. p. 16-29.

_____. Pesquisando as diferenças no currículo: contribuições da análise do discurso. In: CAVALCANTE, M. A. S.; FUMES, N. L. F. (Orgs.). **Educação e linguagem: saberes, discursos e práticas**. Maceió: Edufal, 2006. p. 21-33.

PLATÃO. **Alcibiades I e II**. Lisboa: Inquérito, 1985.

PORTOCARRERO, Vera. Reabilitação da concepção de filosofia como ascese no pensamento tardio de Foucault. In: KOHAN, Walter Omar; GONDRA, José. **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RAMOS, Ana Paula Batalha. **Conhecimento escolar e qualidade da educação nas políticas de avaliação da educação básica**. Tese (Doutorado)–Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

ROCHA, Ana Angelita da; RAVALLEC, Carmen Teresa Gabriel Le. Enem nos documentos: uma leitura pós-fundacional da reestruturação do exame em 2009. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1693-2018, out./dez. 2014.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. *In*: SILVA, Tomaz T. (Org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 30-45.

SILVA, Aline P. *et al.* “Conte-me sua história”: reflexões sobre o método de história de vida. **Mosaico: Estudos em Psicologia**, v. 1, n. 1, p. 25-35, 2007.

SILVA, Felipe Rodrigues da. **Políticas curriculares do ensino de História: os jogos de tempo e sujeito – a experiência da rede municipal de ensino de Joinville – SC**. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2015.

SILVA, Janaina Guiguer da. **Revozeamento: uma experiência etnográfica em uma escola do ensino médio inovador**. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2016.

SILVA, Noêmia Féliz da. A contribuição e o pioneirismo de Robert E. Park nos estudos de Jornalismo e da Comunicação. **Estudos**, Goiânia, v. 38, n. 4, p. 679-692, out./dez. 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. Apresentação. *In*: GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVEIRA, Juliana Kunz. **Juventudes e jogos de tempo: produção de subjetividades entre memórias e expectativas de trabalho**. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade)–Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2016.

SOUSA FILHO, Alípio de. Foucault: o cuidado de si e a liberdade ou a liberdade é uma agonística. *In*: ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUSA FILHO, Alípio de (Orgs.). **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Estudos Foucaultianos).

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. *In*: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (Orgs.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p.

SOUZA, Pedro. Resistir, a que será que resiste? O sujeito feito fora de si.

Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, v. 3, Número Especial, p. 37-54, 2003.

SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Izabel. 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.

TEIXEIRA, Inês. Uma carta, um convite. *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; LINHARES, Carla (Orgs.). **Juventude e ensino médio**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.

TEIXEIRA, Irenildes. **Fotografias pessoais no Facebook: corpos e subjetividades em narrativas visuais compartilhadas**. Tese (Doutorado)–Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Histórias de vida como patrimônio da humanidade**. *In*: WORCMAN, Karen; PEREIRA, Jesus Vasquez (Coords.). **História falada: memória, rede e mudança social**. São Paulo: Sesc Editora; Museu da Pessoa; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL (Umbrasil). **Projeto Educativo do Brasil Marista: nosso jeito de conceber a educação básica**. Brasília, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VENERA, Raquel Alvarenga Sena. A construção de um dispositivo teórico de interpretação da análise do discurso: possibilidades nas pesquisas educacionais sobre juventudes. *In*: _____; CAMPOS, Rosânia (Orgs.). **Abordagens teórico-metodológicas: primeiras experiências**. Joinville: Editora Univille, 2012. (Rizomas Educacionais).

_____. **Discursos educacionais na construção das subjetividades cidadãos e implicações no ensino de História: um jazz possível**. 327 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

_____. Narrativas (auto)biográficas: singularidades possíveis. **Ambivalências**, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufs.br/index.php/Ambivalencias/article/view/4393>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

WORCMAN, Karen; PEREIRA, Jesus Vasquez (Coords.). **História falada: memória, rede e mudança social**. São Paulo: Sesc Editora; Museu da Pessoa; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

WORTHAMANN, Maria Lúcia Castagna; VEIGA-NETO, Alfredo. **Estudos culturais da ciência e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ANEXOS

ANEXO A – Autorização da direção geral do Colégio Marista São Luís

APÊNDICE A

DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE



Declaro para os devidos fins que concordo e aceito que alunos devidamente matriculados e convidados do Ensino Médio do Colégio Marista São Luís – Jaraguá do Sul/SC participem da pesquisa: "Auto biografia e processos de subjetivação de jovens inseridos na proposta curricular do Colégio Marista São Luís", do mestrando Jean Prette, e que estará sob a orientação da Professora Doutora Raquel ALS Venera, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE.

Declaro que realizei a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE enviado aos responsáveis dos alunos e concordo com o mesmo.

Também fui informado que, de forma alguma, haverá identificação do nome dos alunos (as). Foi-me garantido o sigilo e assegurada a privacidade quanto às informações que identifiquem os alunos (as) que participarem da pesquisa.

Concordo que os resultados desta investigação possam ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos e periódicos da área da educação, desde que preservada a identidade dos alunos (as) e o prestígio dos 75 anos de presença da Rede de Colégios Maristas em Jaraguá do Sul – SC, com seus 118 anos em todo o território nacional e conseqüentemente o Instituto Marista se prepara para celebrar 200 anos de presença no mundo.

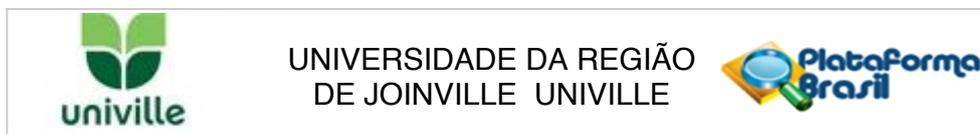
Atenciosamente,
DCE - Colégio Marista São Luís

Nilton João Prevedin
Diretor Geral

Diretor Geral – Colégio Marista São Luís

COLÉGIO MARISTA SÃO LUÍS
Av. Marechal Deodoro da Fonseca, 520
Centro - Jaraguá do Sul/SC - CEP: 89251-700
Tel./Fax: (47)3371-0310
www.colegiosmaristas.com.br

ANEXO B – Parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: (AUTO) BIOGRAFIA E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DE JOVENS INSERIDOS NA PROPOSTA CURRICULAR DO COLÉGIO MARISTA SÃO LUÍS - JARAGUÁ DO SUL / SC

Pesquisador: Jean Prette

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 49148115.1.0000.5366

Instituição Proponente: FUNDACAO EDUCACIONAL DA REGIAO DE JOINVILLE - UNIVILLE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.293.251

Apresentação do Projeto:

Como exposto em Parecer Consubstanciado nº 1.286.382.

Objetivo da Pesquisa:

Como exposto em Parecer Consubstanciado nº 1.286.382.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Como exposto em Parecer Consubstanciado nº 1.286.382.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Como exposto em Parecer Consubstanciado nº 1.286.382. O pesquisador responsável atendeu as pendências requeridas e o projeto de pesquisa está de acordo com a Resolução 466/12 e complementares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Como exposto em Parecer Consubstanciado nº 1.286.382.

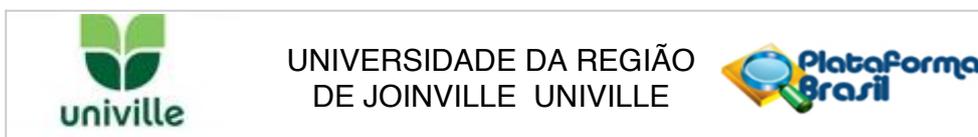
Recomendações:

Não se aplica.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto "(AUTO)BIOGRAFIA E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DE JOVENS INSERIDOS NA

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 17.
Bairro: Zona Industrial **CEP:** 89.219-710
UF: SC **Município:** JOINVILLE
Telefone: (47)3461-9235 **E-mail:** comitetica@univille.br



Continuação do Parecer: 1.293.251

CURRICULAR DO COLÉGIO MARISTA SÃO LUÍS - JARAGUÁ DO SUL / SC", sob CAAE 49148115.1.0000.5366 teve suas pendências esclarecidas pelo (a) pesquisador(a) Jean Prette, de acordo com a Resolução CNS 466/12 e complementares, portanto, encontra-se APROVADO.

Informamos que após leitura deste parecer, é imprescindível a leitura do item "O Parecer do CEP" na página do Comitê no sítio da Univille, pois os procedimentos seguintes, no que se refere ao enquadramento do protocolo, estão disponíveis na página. Segue o link de acesso (<http://community.univille.edu.br/cep/statusparecer/577374>).

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade da Região de Joinville - Univille, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_573860.pdf	20/10/2015 21:56:29		Aceito
Outros	XXX_Carta_Resposta.pdf	20/10/2015 21:56:06	Jean Prette	Aceito
Outros	Coparticipante.pdf	08/09/2015 21:27:32	Jean Prette	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEgeral.pdf	08/09/2015 21:24:52	Jean Prette	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoCompleto.pdf	08/09/2015 21:23:56	Jean Prette	Aceito
Folha de Rosto	rosto.pdf	08/09/2015 21:22:43	Jean Prette	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, n° 10. Bloco B, Sala 17.
Bairro: Zona Industrial **CEP:** 89.219-710
UF: SC **Município:** JOINVILLE
Telefone: (47)3461-9235 **E-mail:** comitetica@univille.br

ANEXO C – Roteiro semiestruturado proposto pelo Museu da Pessoa

Perguntas introdutórias

Identificação/Família

- Qual é seu nome, local e data de nascimento?
- Quais os nomes dos pais?
- O que os seus pais faziam?
- Como você descreveria seu pai e sua mãe?
- Quais eram os principais costumes da sua família?
- Você gostava de ouvir histórias? Quem te contava?
- Você sabe a origem da sua família?
- Você tem irmãos? Quantos são?

Infância

- Você lembra a casa onde passou sua infância? Como era?
- E o bairro e a cidade?
- Quais eram as suas brincadeiras favoritas? Você tinha muitos amigos?
- O que você queria ser quando crescesse?
- O que você mais gostava de fazer quando era criança?

Educação

- Qual a primeira lembrança que você tem da escola?
- Você teve algum professor que te marcou?
- Como você ia para a escola?

Perguntas de movimento

Juventude

- Qual foi o seu primeiro namoro?
- Quando?
- O que vocês faziam? E como você começou a sair sozinho ou com amigos?
- O que mudou em relação à sua infância?

Trabalho

- Quando começou a trabalhar e qual foi seu primeiro trabalho?
- O que você fazia com o dinheiro que ganhava?
- Que outros trabalhos você fez?

Faculdade/Especialização

- Você fez faculdade? Qual? Por quê?
- O mudou na sua vida nesse momento?
- Quais foram os momentos mais marcantes desse período?
- Como isso o influenciou profissionalmente?

Migração/Imigração

- Você (ou sua família) se mudou? Por quê?
- Por que foi para tal cidade/estado/país?
- Como foi a viagem?
- Onde vocês chegaram?
- Qual foi a sua primeira impressão?
- O que mais chamou sua atenção?
- Quais foram as primeiras dificuldades?

Casamento/Filhos

- Como conheceu seu marido (esposa)?
- Você lembra o dia do seu casamento? Como foi?
- Vocês tiveram filhos? Quais os nomes dos filhos?
- Como foi ser pai (mãe)?

Perguntas conclusivas

- O que você faz hoje?
- Quais são as coisas mais importantes para você hoje?
- Quais os seus sonhos?
- Como foi contar a sua história?

APÊNDICES

Apêndice A – Carta aos jovens

Prezado,

Convidamos você a participar, como voluntário anônimo, da pesquisa desenvolvida pelo mestrando Jean Prette, vinculada à linha de pesquisa Políticas e Práticas Educativas do Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (Univille).

A presente pesquisa tem por objetivo “compreender, por meio da metodologia (auto)biográfica, os processos de subjetivação de jovens do ensino médio do Colégio Marista São Luís”.

A pesquisa acontecerá na forma de entrevista semiestruturada, e as respostas dadas por você serão fundamentais para a escrita da dissertação “Autobiografia e processos de subjetivação de jovens inseridos na proposta curricular do Colégio Marista São Luís”, que está sob a orientação da Professora Dra. Raquel A. L. S. Venera.

Para tanto, solicitamos seu precioso tempo e sua disposição para participar da pesquisa. Coloco à disposição meus contatos: (47) 9762-5699 / jean.prette@colegiosmaristas.com.br.

Se você tiver interesse, solicitamos então que preencha as informações a seguir, como também o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado pelo seu responsável, e entregue os dois documentos diretamente ao pesquisador, no prazo de 15 dias após o recebimento, para que possamos entrar em contato e agendar a entrevista, de acordo com local e horário estabelecidos por você.

Atenciosamente,

Jean Prette e Profa. Dra. Raquel A. L. S. Venera.

Aceito participar da entrevista:

Nome (Completo): _____

Telefones para contato: _____

E-mail: _____

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PROGRAMA DE Mestrado EM EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Seu filho(a), aluno(a) do Colégio Marista São Luís, está sendo convidado(a) a participar indiretamente como sujeito da pesquisa desenvolvida pelo mestrando Jean Prette, vinculada à linha de pesquisa Políticas e Práticas Educativas do Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (Univille). Por meio do instrumento de coleta de dados, nesse caso, entrevistas semiestruturadas, serão fundamentais para a construção da dissertação: “Autobiografia e processos de subjetivação de jovens inseridos na proposta curricular do Colégio Marista São Luís”, que está sob a orientação da Professora Dra. Raquel A. L. S. Venera. O objetivo da pesquisa é “compreender, por meio da metodologia (auto)biográfica, os processos de subjetivação de jovens do ensino médio do Colégio Marista São Luís”.

A participação do(a) aluno(a) restringir-se-á a fornecer respostas às indagações feitas na entrevista semiestruturada. O participante terá a liberdade de se recusar a responder a perguntas que lhe ocasionar constrangimento de alguma natureza e também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, caso seja do seu interesse e, mencionado ao pesquisador, terá livre acesso aos resultados do estudo.

Destaca-se que a sua participação nesta pesquisa é opcional e representa riscos ou desconfortos mínimos. Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, o(a) aluno(a) não será penalizado(a) de forma alguma. A participação do(a) aluno(a) constituirá de suma importância para o cumprimento do objetivo da pesquisa e os benefícios serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo das políticas públicas e práticas educativas do Mestrado em Educação.

O(a) aluno(a) será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e trataremos da sua identidade com padrões profissionais de sigilo, ou seja, não haverá identificação nominal. As entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas, e o material coletado durante a realização da pesquisa ficará sob a guarda e a responsabilidade do pesquisador por um período de cinco anos e, após esse prazo, o material será descartado/apagado. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas.

Em caso de dúvida, você poderá procurar o pesquisador responsável por esta pesquisa, Jean Prette, pelo telefone (47) 9762-5699. Se preferir, você também pode entrar em contato com a professora orientadora dessa pesquisa no Programa de Mestrado em Educação da Univille, pelo telefone (47) 3461-9077 ou no seguinte endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 – Zona Industrial, *Campus* Universitário – Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco A, sala 227B.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética que envolve a referida pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pelo telefone: (47) 3461-9235 ou no endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Bloco B, sala 31.

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você autorizar seu(a) filho(a), aluno(a) do Colégio Marista São Luís, a fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

CONSENTIMENTO

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado(a) e concordo que meu filho(a) participe como voluntário(a) da pesquisa descrita acima.

Joinville, ____ de _____ de 2015.

Responsável pelo participante

Jean Prette
Pesquisador Responsável

Apêndice C – Uso e destinação do material e/ou dados coletados**DECLARAÇÃO SOBRE O USO E DESTINAÇÃO DO MATERIAL E/OU DADOS COLETADOS**

Todos os dados coletados serão utilizados exclusivamente para os propósitos da presente pesquisa, conforme a orientação da Resolução n.º 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), respondendo ao pesquisador por qualquer dano (material ou moral) causado aos pesquisados, na forma da legislação pátria.

As entrevistas ficarão sob a guarda e posse do pesquisador responsável (Jean Prette) por um período de cinco anos, e depois serão apagados/descartados o material em áudio. E o material em papel será picotado e enviado para reciclagem.

Apêndice D – Roteiro semiestruturado, adaptado aos interesses da pesquisa

Identificação

1. Para começar, gostaria que você dissesse seu nome completo, data e local de nascimento.
2. Qual o nome de seu pai e de sua mãe? E a profissão de seus pais? Qual o nome de seus avós?
3. Tem irmãos (as)? Quantos? Como é a convivência familiar? Depois que você iniciou os estudos no Colégio Marista, alguma coisa mudou no que diz respeito à convivência?

Família

4. O que você sabe sobre a origem de sua família?
5. O que faziam seus pais antes de se conhecerem? Estudaram? Onde?
6. Você sabe como eles se conheceram e se casaram?
7. Como você descreveria seu pai? E sua mãe?

Infância

8. Quando você nasceu, onde a família estava morando?
9. Você consegue se lembrar de sua casa na infância? Seu quarto? Alguma recordação?
10. Poderia descrever um pouco a rua e o bairro que marcou mais a sua infância?
11. Quais eram suas brincadeiras favoritas?
12. Dentro de casa, como era a rotina?

Escola

13. Como foi o início de seus estudos? Onde começou? Até qual série?
14. O que mais recorda de sua primeira escola? Consegue descrever o prédio, o pátio, a sala de aula?
15. E os professores? Algum foi mais marcante para você? Por quê? E como foi chegar ao Colégio Marista? Quais as mudanças? E os valores Maristas, como você os vê?

Jovem no colégio

16. Como é ser um jovem estudante do ensino médio Marista?
17. Como é sua rotina? Seus objetivos?
18. Os valores Maristas que estão presentes no currículo escolar são colocados em prática no seu dia a dia?

19. Como seus colegas veem você como estudante Marista?
20. E seus familiares?
21. Como jovem, você é muito cobrado no que diz respeito aos estudos? Como se sente quanto a essa cobrança?

Realidade no colégio

22. Como foi seu primeiro dia de aula aqui no Colégio Marista?
23. Como foi a decisão de entrar no colégio? Pensou em abandoná-lo?
24. Quais foram as principais dificuldades no início?
25. O que mudou no que diz respeito a família, amigos?
26. A família participa de sua rotina escolar?
27. Hoje você está aqui preocupado com o futuro? Essa preocupação é sua ou mais de seus pais?
28. Como você lida com essa preocupação?
29. Seria possível vivenciar o ensino médio sem essa preocupação com o futuro? Como?
30. Por que você acha que existe tanta cobrança?
31. Como você analisa os processos de avaliação que a escola tanto exige? Enem? Vestibular? Como você analisa a grade curricular? A base nacional comum?
32. Você já sabe o que deseja cursar? Pode mudar de ideia?
33. No colégio você se envolveu com outras atividades? Quais? Como é essa experiência?
34. A cada ano muita coisa muda na rotina escolar, certo? Poderia dar alguns exemplos?
35. A família também muda? Quais foram as principais mudanças?
36. Como você se sente hoje no colégio marista? Diferente? Você realmente sairá do colégio como um virtuoso cidadão? Por quê?
37. Sua rotina de estudos mudou muito? E, além do estudo, o que gosta de fazer?

Futuro/avaliação

38. Qual é hoje seu maior sonho? Viagem?
39. Se você pudesse mudar alguma coisa em sua vida, o que seria?
40. O que você achou de contar um pouco de sua história?

AUTORIZAÇÃO

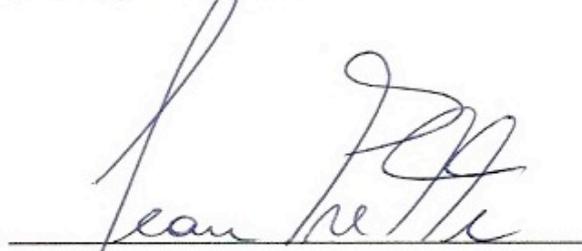
Nome do autor: JEAN PRETTE

RG: 3696073

Título da Dissertação: **“(AUTO)BIOGRAFIA E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DE JOVENS INSERIDOS NA PROPOSTA CURRICULAR DO COLÉGIO MARISTA SÃO LUÍS”**.

Autorizo a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, através da Biblioteca Universitária, disponibilizar cópias da dissertação de minha autoria.

Joinville, 25/04/2017.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Jean Prette', is written over a horizontal line. The signature is stylized and cursive.

Jean Prette