



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**HISTÓRIAS DE VIDA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO POPULAR:
narrativas, projetos de vida e (auto)formação**

Júlia Guimarães Neves

Orientador: Prof. Dr. Vilmar Alves Pereira

JÚLIA GUIMARÃES NEVES

**HISTÓRIAS DE VIDA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO POPULAR:
narrativas, projetos de vida e (auto)formação**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Vilmar Alves Pereira

Rio Grande - RS
2016

Ficha catalográfica:

N518h Neves, Júlia Guimarães.

Histórias de vida no contexto da educação popular: narrativas, projetos de vida e (auto)formação / Júlia Guimarães Neves. – 2016. 112f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-graduação em Educação, Rio Grande/RS, 2016.

Orientador: Dr. Vilmar Alves Pereira.

1. Educação popular 2. Método (auto)biográfico 3. Histórias de vida 4. Análise textual discursiva I. Pereira, Vilmar Alves
II. Título.

CDU 374.7

JÚLIA GUIMARÃES NEVES

**HISTÓRIAS DE VIDA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO POPULAR:
narrativas, projetos de vida e (auto)formação**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG

BANCA EXAMINADORA:

Orientador: Prof. Dr. Vilmar Alves Pereira – FURG

Prof^ª. Dra. Maria do Carmo Galiazzi – FURG

Prof^ª. Dra. Lourdes Maria Bragagnolo Frison – UFPEL

Prof^ª. Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão – PUCRS

Rio Grande - RS
2016

Ao meu pai, Madir, que, pela sua maneira de ser, ajuda-me a pensar criticamente o mundo. À minha mãe, Lorena, por me ensinar que pela educação esse mesmo mundo pode ser transformado. À minha avó, Ivette, que, no compartilhar da vida, permitiu-me buscar esse outro mundo possível.

AGRADECIMENTOS

Ao *Maxximus*, por me fazer sonhadora. Por me fazer acreditar que são possíveis os projetos que almejo para mim e para a coletividade.

Aos *educandos do Maxximus*, sujeitos desta pesquisa, pela oportunidade que foi escutá-los. Pelo prazer que foi ser por eles escutada. Pela oportunidade de juntos produzirmos nossas histórias de vida.

Ao *Filipi*, pelo privilégio que é a invenção da vida em tua companhia. Obrigada por todos os incentivos, pela cumplicidade, companheirismo, acolhimento e carinho que tornou esta caminhada uma conquista nossa. Obrigada pela chance de, constantemente, aprender contigo.

À minha *avó, Ivette*, por me receber e tornar possíveis os passos que tenho dado e os sonhos profissionais que tenho realizado.

À minha *mãe, Lorena*, pelo exemplo que representa e que me guia; pela professora que me ajuda a estar sendo.

Ao meu *pai, Madir*, e *irmãos, Rodrigo e Luiza*, pelos gestos e palavras de estímulo. Pelo aconchego de uma morada estável.

Ao *PAIETS* e ao *PET*, amigos e companheiros de lutas e de sonhos.

Às amigas *Hellen, Lisi, Vanessa e Bruna*, pela partilha de dilemas, anseios e conhecimentos.

Ao professor *Vilmar*, meu orientador, pelos anos de trabalho compartilhado e pelas incontáveis oportunidades de aprendizagem.

À professora *Lourdes* pela acolhida, confiança, contribuições e impulso à realização desta pesquisa.

À professora *Maria Helena* pela honra e alegria de tê-la partícipe desta pesquisa.

À professora *Maria do Carmo*, pela estima aos encontros formativos que tivemos.

À *FAPERGS* – Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul, pelo apoio financeiro que permitiu a concretização do trabalho.

*A maior riqueza
do homem
é sua incompletude.
Nesse ponto
sou abastado.
Palavras que me aceitam
como sou
— eu não aceito.
Não aguento ser apenas
um sujeito que abre
portas, que puxa
válvulas, que olha o
relógio, que compra pão
às 6 da tarde, que vai
lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai. Mas eu
preciso ser Outros.
Eu penso
renovar o homem
usando borboletas.*

(Manoel de Barros)

RESUMO

A dissertação intitulada *Histórias de vida no contexto da Educação Popular: narrativas, projetos de vida e (auto)formação* foi desenvolvida no âmbito do curso pré-universitário popular Maxximus, vinculado ao Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior – PAIETS, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. O local de construção dos dados da pesquisa foi a disciplina denominada Construção dos Projetos de Vida, componente curricular do curso pré-universitário popular Maxximus. O *corpus* empírico da pesquisa é composto pelas narrativas autobiográficas construídas no espaço da disciplina. A pesquisa partiu da seguinte pergunta: Como a construção biográfica de si contribui para que os educandos vinculados ao curso pré-universitário popular Maxximus (PAIETS/FURG) construam seus projetos de vida? Neste sentido, o objetivo geral do trabalho buscou compreender a projeção da vida no processo (auto)formativo dos estudantes do pré-universitário popular Maxximus, construída no espaço da disciplina Construção dos Projetos de Vida. O método e a epistemologia da pesquisa baseiam-se nas contribuições teóricas do chamado Método (auto)biográfico. A metodologia foi construída a partir do encontro entre os *Ateliês Biográficos de Projeto*, utilizado na produção dos dados, e a *Análise Textual Discursiva*, empregada para a interpretação do *corpus* empírico da pesquisa. Como achados da pesquisa, chegamos a duas categorias finais, compostas, cada uma, por três categorias intermediárias. Na interlocução entre as categorias finais e a pergunta que orientou a pesquisa, identificamos os seguintes itens como contribuições da construção biográfica de si: a) o reconhecimento da produção de conhecimentos sobre si e sobre o outro; b) a existência de elementos formativos mobilizados em direção aos projetos de vida; c) o fortalecimento das capacidades relacionais entre o grupo, com reflexos para além do projeto de si; d) alguns movimentos e mudanças produzidas no/pelo processo de (auto)formação, que foi vivenciado como um processo de transformação e de condução do sujeito por si mesmo.

Palavras-chave: Educação Popular. Método (auto)biográfico. Histórias de vida. Ateliês Biográficos de Projeto. Análise Textual Discursiva.

ABSTRACT

The dissertation entitled *Life stories in the context of Popular Education: narratives, life projects and (self)training* has been developed under the Maxximus popular pre-university course, linked to Assistance Program to Join in Technical and Higher Education – APJTHE, from Federal University of Rio Grande – FURG. The place where the research data was collected was in the discipline called Construction of Life Projects, which was a curricular component of the Maxximus popular pre-university course. The *corpus* of empirical research is composed by autobiographical narratives constructed during the discipline. The research started from the question: How the biographical construction of the self contributes for the students linked to the Maxximus popular pre-university course (APJTHE/FURG) build their life projects? In this sense, the general objective of this work was to comprehend the projection of life in the (self)training process of students from Maxximus popular pre-university course, built in the Construction of Life Projects discipline. The method and epistemology of research are based on the theoretical contributions of the called (auto)biographical method. The methodology was built from the meeting between the *Project Biographical Workshops*, used in the data compilation, and *Discursive Textual Analysis*, used for the interpretation of the *corpus* of empirical research. As research findings, it was reached two final categories, each one composed by three intermediate categories. In the dialogue between the final categories and the question that guided the research, we have identified the following items that contributes for self-biographical construction: a) the recognition of the knowledge production to themselves and to the others; b) the existence of formative elements mobilized towards life projects; c) the strengthening of relational skills among the group, with repercussions beyond the project itself; d) some moves and changes produced in/by the process of (self)training, which was experienced as a transformation and guidance process of the individual by itself.

Keywords: Popular Education. (Auto)biographical Method. Life Stories. Project Biographical Workshops. Discursive Textual Analysis.

SUMÁRIO

DO VIVIDO AO DITO: meu encontro com o tema	10
PROLUSÃO AO PORVIR	14
CAPÍTULO I – ENSINO SUPERIOR: classe popular, (des)esperanças e lutas	18
1.1 Universidade no Brasil e seus contornos desiguais	18
1.2 Políticas de democratização do acesso ao Ensino Superior	22
1.3 Uma <i>Educação</i> com predicado <i>Popular</i>	25
1.4 O movimento dos cursos pré-universitários populares e a criação do PAIETS	28
1.5 Contexto de pesquisa: Grupo de Apoio Educacional Maxximus	32
CAPÍTULO II – DA NARRATIVA À EXPERIÊNCIA FORMADORA: diálogos teóricos	35
2.1 O Método (auto)biográfico	36
2.2 Histórias de vida em formação	40
2.3 Narrativas de formação: produção discursiva e reflexiva de si	43
2.4 Do <i>Chronos</i> ao <i>Kairós</i> : a compreensão da vida no tempo da narrativa	46
CAPÍTULO III – DIZER DE SI, PARA SI E PARA O OUTRO: encontros metodológicos	49
3.1 Os ateliês biográficos de projeto: a metáfora do artesanato	49
3.2 A construção dos projetos de vida no contexto do pré-universitário popular Maxximus ..	51
3.3 Análise Textual Discursiva.....	61
3.4 Das unidades de sentido às categorias finais: um percurso hermenêutico	65
3.5 Os personagens de si nas escrituras do eu	67
CAPÍTULO IV – AS POSSIBILIDADES DO SER: da representação ao projeto de si .	71
4.1 O sujeito cansado de si: “quero ser alguém na vida”	71
4.2 A fragilidade e a fortaleza: o (des)balanço da vida	76
4.3 Do espaço da experiência ao horizonte da expectativa: consciência da realidade e projeção de si.....	80
CAPÍTULO V – OS SENTIDOS DO PROCESSO (AUTO)FORMATIVO: a convivência transcendente	86
5.1 Palavra dada e escuta atenta: do circuito narrativo à constituição de grupo	86
5.2 O eu e o outro: autoconhecimento e heteroconhecimento.....	89
5.3 De ter ideias pequenas e começar a ter ideias grandes: “eu olhei para um futuro melhor”	93
DO DITO AO VIVIDO: que história eu (re)inventei para mim?	96
REFERÊNCIAS	103
APÊNDICES	109

DO VIVIDO AO DITO: meu encontro com o tema

Os cientistas dizem que somos feitos de átomos, mas a mim um passarinho contou-me que somos feitos de histórias.

(Eduardo Galeano)

É no descontentamento com a explicação dada pelos cientistas que o encontro com o tema desta pesquisa se desenha em minha¹ caminhada. É através do encontro com os seres humanos e suas histórias que me sinto tocada e, assim, dou singelos e primeiros passos de uma nova trajetória: a de pesquisadora.

Procuro, aqui, falar sobre este encontro. Um encontro marcado pelo desencontro com os cientistas e pelo encontro com a vida na forma como ela se expressa no sonho, na esperança, na constituição e na projeção de si. É através do reencontro e do revisitar de reminiscências da minha própria história que compreendo os entornos e os sentidos revelados neste movimento. Através de minha *performatividade biográfica*² (DELORY-MOMBERGER, 2012a), entendida como exercício de enunciação de mim, da fala sobre mim mesma e sobre minha existência, encontro um meio de reunir minha experiência e percebo, neste encontro comigo, que o passarinho que conta a Eduardo Galeano pareceu falar para mim.

Na forma de uma narrativa, de aspecto livre, com palavras digitadas na medida em que os elementos de minha memória são tocados, inauguro um encontro comigo e com esta pesquisa. A narrativa que aqui trago não é só minha, mas advém de um processo de construção coletiva, o qual permitiu ressignificar as lembranças que povoam minha vida na companhia de colegas da disciplina *(Auto)Formação e Autorregulação da aprendizagem: processos implícitos na prática pedagógica*. Trata-se de uma *heterobiografia*, conceito trazido por Delory-Momberger (2008), que decorre do desvio compreensivo de si na interlocução com o outro; em outras palavras, a escritura de si realizada no diálogo com o outro.

Venho de uma família onde, especialmente, a representação feminina está vinculada ao cenário educacional. Minhas avós, minhas tias, minha mãe, são professoras e, direta ou

¹ Escrevo este encontro com o tema de pesquisa na primeira pessoa do singular, pois é aqui que ressignifico meu percurso de vida no modo como me sinto envolvida pelos estudos das histórias de vida. A partir da página 14, passarei a escrever na primeira pessoa do plural, conforme nota de rodapé número 3.

² A *performatividade biográfica*, enquanto fala de si, é um instrumento privilegiado de “mediação, na medida em que é um operador de unidade e de continuidade” (DELORY-MOMBERGER, 2012a, p. 90), enquanto meio de junção da experiência em estado fracionado para a constituição de uma unidade, onde a experiência encontra um espaço de continuidade. Falar de si, de modo *performativo*, é compreender-se como um sujeito que é, através da atividade narrativa, mediador e agente de ligação da experiência (DELORY-MOMBERGER, 2012a).

indiretamente, exerceram influências que me levaram a um encantamento por esta profissão, à qual dediquei, e ainda dedico, muito de minhas vidas.

Minha mãe, durante toda minha infância e adolescência, cumpria uma jornada de 60 horas na escola; escola em que ainda trabalha e que eu e meus dois irmãos, Rodrigo e Luiza, cursamos todo o Ensino Fundamental. Dado o intenso envolvimento de minha mãe com a docência e com as questões de âmbito geral da escola, visto o cargo de orientadora e supervisora escolar que ocupa, pude presenciar um especial sentido de “ser professor”, pois ela me dava uma compreensão de totalidade do fazer educativo.

Lembro-me que o ambiente escolar foi um espaço que me remeteu a sentimentos bons; tanto pela minha trajetória escolar em si como pelo espaço concreto da sala de aula e as relações humanas que este propicia. Sempre gostei de estudar, sempre fui curiosa e com “sede” por novas aprendizagens, mas gostava, especialmente, de estar no ambiente da escola e hoje entendo um pouco mais sobre este “gostar”.

Inúmeras vezes, além do turno em que estava cursando as séries do Ensino Fundamental, pedia a minha mãe que me levasse junto para a escola, no turno da noite, um dos turnos em que minha mãe lecionava. Estando com frequência neste espaço, o percebi como um local engendrado de vivências, um universo que remete a histórias de todos que o constituem e que, ao mesmo tempo, soma-se a estas histórias no instante em que consolida importantes experiências à vida de todos que constroem este espaço.

Estas relações tornaram-se mais fecundas dado o contexto da minha criação. Nascida em uma cidade pequena, São Lourenço do Sul/RS, tive minha infância e adolescência marcadas por um ambiente que possibilitava brincadeiras livres na beira das calçadas, com as crianças da quadra todas reunidas. Este contato de troca, vivenciado em minha trajetória e percebido pela minha frequente presença no ambiente escolar, fez com que eu valorizasse as relações humanas na sensibilidade em perceber o quanto a presença do outro e as partilhas provenientes das relações construídas nos constituem no que tange às nossas humanidades.

Sem dúvida, estas experiências foram fundamentais e orientaram minha escolha profissional: queria ser professora. Queria continuar a sentir aquele ambiente que fez parte de mim, desde pequena, e estabelecer relações de partilha neste espaço. Atribuo a estas memórias o significado dado por Marie-Christine Josso (2010a), que denomina de *momentos charneira* as experiências que possuem implicação na tomada de consciência que articula etapas de uma vida. Ao mesmo tempo, mesmo que nunca houvessem interferido diretamente em minhas escolhas, eu queria, também, ser uma mulher da família envolvida profissionalmente e pessoalmente com a educação. Era a forma de seguir os passos e

exteriorizar a influência sadia destas mulheres, especialmente minha mãe, bem como me assemelhar a elas, responsáveis por muitos de meus valores de vida.

A docência era o caminho para que eu vivenciasse relações humanas, lidasse com os sonhos e com a vida na forma em que ela pode ser (re)inventada; por isto escolhi a licenciatura. Cursei o primeiro ano do curso de Pedagogia, na Universidade Federal do Rio Grande - FURG, em 2008. Ao término daquele ano, eu me sentia em dúvida em relação à escolha do curso. A representação maior, que estava até aquele momento marcada em mim, era a de uma Pedagogia condicionada por uma organização curricular direcionada para uma área de estudos do campo pedagógico: a infância. Não sendo a infância o campo que mais me despertava interesse, optei por escolher outro curso. Foi então que, ao final daquele ano, migrei para o curso de Biologia, disciplina de que gostava na educação básica.

As expectativas com o novo curso eram grandes, porém, as experiências vivenciadas no primeiro semestre do curso de Biologia foram desestimulantes. Eu enxergava uma Biologia de jaleco e microscópio, encoberta por uma roupagem que a mantinha longe do contato humano; contato este que eu buscava com a escolha pela licenciatura. Penso que, além da área do conhecimento, seja ela Biologia, Química, Geografia, o que me encantava era o ser professora... compreendendo seu papel na formação do sujeito.

Todavia, no retorno das férias do ano letivo de 2009 e nos primeiros dias do segundo semestre de atividades, aquele desestímulo foi dando lugar a sentimentos satisfatórios. Imersa em um curso de formação de professores e com ansiedade pelas minhas primeiras experiências docentes, no segundo semestre do ano 2009, tive a sorte de cruzar com a informação sobre a existência de um dos maiores programas de extensão da FURG: o Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior - PAIETS, onde me vinculei. Inseri-me no programa como forma de manter-me envolvida com atividades que me oportunizassem atuação em sala de aula.

Em 2009 e 2010, minha inserção no programa deu-se enquanto educadora na disciplina de Biologia, no contexto de um dos cursos pré-universitários populares vinculados ao programa. Os fundamentos que orientam os cursos pré-universitários populares, qual seja o ideário de uma Educação Popular, oportuniza que a educação seja concebida e praticada em seu mais especial aspecto, a formação humana e o alimento de sonhos de transformação de vidas. O horizonte da Educação Popular foi por mim conhecido, especialmente, durante os três anos (2010-2013) em que fui bolsista do Programa de Educação Tutorial – PET Conexões de Saberes da Educação Popular e Saberes Acadêmicos, onde, através do grupo PET, estive envolvida em um processo de formação através de leituras de Educação Popular na interface

com a realidade vivenciada no PAIETS. A partir do ano de 2011, amplio minha atuação no curso pré-universitário popular, tornando-me coordenadora do mesmo. O curso pré-universitário popular do qual falo, e que também “fala” sobre mim, é o Grupo de Apoio Educacional Maxximus.

Nesta condição, e pessoalmente envolvida com os propósitos que embasam as práticas educativas realizadas neste espaço, comecei a perceber fragilidades e desafios revelados pela realidade do curso. Em especial, fatores como: ausência de um coletivo e a inexistência de um espaço, na Educação Popular, para pensar a totalidade do sujeito. Algumas inquietações emergem da ação de coordenar as ações pedagógicas do curso, tais como: É possível desenvolver práticas educativas sem a preocupação em torno do que faz estes sujeitos procurarem o caminho da universidade e aí depositarem suas expectativas futuras? O que há por trás de suas inquietações, desejos e sonhos? Como nutrir sentimentos entusiasmados e esperançosos que os façam permanecer neste contexto? Como são suas trajetórias de vida e de que forma podem ser consideradas no espaço do curso pré-universitário popular? Fruto destas observações, e de posteriores reflexões e inquietudes, inicia, no ano de 2011, o trabalho que venho realizando com narrativas de histórias de vida no contexto deste pré-universitário popular. Semanalmente, foi criado um momento de diálogo dando formato ao espaço que recebeu o nome de Construção dos Projetos de Vida. Inicialmente como prática ingênua, hoje é pensada na companhia de estudiosos que se dedicam a encharcaram-se dos estudos sobre a vida em pesquisa-formação, sendo, inclusive, tema desta pesquisa.

É fruto desta experiência que me encontro hoje envolvida com o terreno das histórias de vida. Em 2011, quando me pareceu urgente realizar um trabalho que conseguisse atuar nas fragilidades que eu enxergava no curso que iniciava a coordenar, não imaginava que me envolveria tanto. Eu não poderia imaginar o potencial formativo deste movimento; o quanto esta experiência corresponderia ao que sempre me encantou, quando ainda projetava ser uma professora: a partilha da vida.

Sou uma professora de Biologia, licenciada em Ciências Biológicas. Todavia, muito mais do que realizar uma pesquisa sobre o ensino de ciências, me transborda a vontade de trabalhar com histórias de vida. Estão aqui, fincados neste terreno, meus ideais de busca ao realizar uma pesquisa que se nutre da vida, que encontra sentido nas experiências que me marcam, que me constituem. Uma pesquisa cujas vidas se cruzam, cujos sonhos meus, enquanto educadora e pesquisadora, se realizam, ao passo em que os sonhos das pessoas com as quais estarei e permanecerei envolvida possam se tornar mais vivos.

PROLUSÃO AO PORVIR

Bem sabemos³ que múltiplas são as concepções de educação, mas, nesta dissertação, fruto da caminhada apresentada durante o desenvolvimento do título *Do vivido ao dito: meu encontro com o tema*, comprometemo-nos com uma Educação Popular. Queremos dizer que, ao demarcarmos o adjetivo *popular*, compreendemos que há uma educação *apopular*, a qual legitima um determinado conhecimento em detrimento dos saberes populares e, ainda, fomenta a existência de um grupo hegemônico. A Educação Popular, reconhecida enquanto luta popular, proporciona, como um dos princípios orientadores de suas práticas, a participação popular em busca de uma sociedade justa, emancipatória e igualitária. Neste sentido, reconhecemos, talvez, como um dos maiores desafios do educador e da educadora popular, a desmitificação de uma história determinista. Assumimos, portanto, o reconhecimento das possibilidades de mudanças sociais, no fundamento da transição do ser menos para o *ser mais* (FREIRE, 1987).

Engajados nesta luta e envolvidos com este desafio, situamos esta pesquisa no contexto do Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior – PAIETS/FURG, ao concebê-lo enquanto programa que reúne os sonhos e as esperanças de sujeitos que pensam suas vidas conjugadas à conquista de ingresso no Ensino Superior. O PAIETS conta com a participação de educadores voluntários e agrupa cursos pré-universitários populares, visando, entre outros aspectos, o ingresso nos Ensinos Superior e Técnico e pretende, também, proporcionar à comunidade, aos sujeitos oriundos das camadas populares, a possibilidade de estudo em uma universidade. Para os educandos que constituem o PAIETS, o programa é um dos ancoradouros que compõe as suas estradas na direção da universidade. Neste sentido, sentimo-nos provocados por Mia Couto (2007, p. 05) ao questionar: “O que faz a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro”.

No anseio de manter a vivacidade de uma vida que se (re)inventa ao ser sonhada, desenvolvemos, no contexto do PAIETS, no curso pré-universitário popular Maxximus, a disciplina Construção dos Projetos de Vida. As atividades realizadas nos encontros desta disciplina, desde o ano de 2011, acontecem a partir da reflexão em torno das histórias de vida dos sujeitos pertencentes ao curso, com incentivo à ressignificação das memórias que

³ A partir daqui, falamos na primeira pessoa do plural, por compreender que esta pesquisa não é uma produção solipsista, mas uma construção conjunta, realizada no diálogo com o outro e no reconhecimento de que os saberes são produzidos na comunhão entre os sujeitos.

constituem suas trajetórias, proporcionando que sejam traçados paralelos entre o passado e o presente, e que sejam (re)inventados os projetos de vida para o futuro.

Revisitar a própria vida e partilhá-la com os demais membros do curso é, também, uma forma de desnaturalizar o modo como a vida é organizada e de buscar possibilidades de mudança. De um modo geral, sujeitos que compõem as classes populares (e a Educação Popular quando reiniciam seu processo formativo) estão mergulhados nas contradições do vivido e carregados de sinais de desesperança em relação aos seus projetos de vida. Os momentos de reflexão e partilha das histórias de vida têm permitido que a dimensão da mudança seja ao menos sonhada de maneira mais ampla, perpassando pela problematização de posicionamentos políticos neutros e presenteístas. Esse processo ultrapassa a aprovação e o ingresso na universidade, mas permite, sobretudo, o sonho de uma realidade transformada. Sujeitos populares, educandos que constroem o espaço deste pré-universitário, ao retratarem suas vidas, desvelam os problemas sociais que os condicionam como forma de acreditar e lutar para que as situações-limite sejam modificadas.

Considerando a existência do espaço denominado *Construção dos Projetos de Vida*, perguntamo-nos: **Como a construção biográfica de si contribui para que os educandos vinculados ao curso pré-universitário popular Maxximus (PAIETS/FURG) construam seus projetos de vida?** Buscando aproximarmo-nos desta questão de pesquisa, elaboramos o seguinte objetivo geral: Compreender a projeção da vida no processo (auto)formativo dos estudantes do pré-universitário popular Maxximus, construída no espaço da disciplina Construção dos Projetos de Vida. Para tanto, o texto está organizado em cinco capítulos: Capítulo I – Ensino Superior: classe popular, (des)esperanças e lutas; Capítulo II – Da narrativa à experiência formadora: diálogos teóricos; Capítulo III – Dizer de si, para si e para o outro: encontros metodológicos; Capítulo IV – As possibilidades do ser: da representação ao projeto de si; Capítulo V – Os sentidos do processo (auto)formativo: a convivência transcendente. A partir dos capítulos, desdobramos o objetivo geral em quatro objetivos específicos, os quais apresentamos a seguir.

Orientado pelo primeiro dos nossos objetivos específicos de pesquisa – contextualizar alguns aspectos históricos da universidade, no Brasil, e sua relação com a classe popular e o acesso desta ao Ensino Superior –, o Capítulo I traz elementos da história da criação da universidade no Brasil, situando a lacuna com relação ao acesso da classe popular a este espaço no desvelamento de uma estrutura que inicialmente se constitui envolta por uma roupagem predominantemente elitista. Ao demarcarmos esta história, trazemos algumas políticas de democratização do acesso ao Ensino Superior: a Educação Popular e o

movimento dos cursos pré-universitários populares no Brasil enquanto movimentos sociais que se situam na contramarcha de uma realidade excludente, reivindicando e reconhecendo o direito à educação em todos os seus níveis. Ao final do primeiro capítulo, apresentamos os traços que deram origem à criação do Grupo de Apoio Educacional Maxximus, curso pré-universitário popular vinculado ao PAIETS/FURG e contexto desta pesquisa.

No Capítulo II, apresentamos epistemologia e método na aproximação com os aspectos teóricos da pesquisa e na intenção de corresponder ao segundo objetivo específico: identificar as contribuições do método (auto)biográfico nas pesquisas em Educação. Iniciamos a discussão a partir do histórico e das pesquisas dedicadas aos testemunhos de vida, sejam individuais ou coletivos, e o movimento que o método (auto)biográfico assume ao demarcar um campo de valorização da subjetividade humana como fonte de conhecimento para as pesquisas em Educação. Também dedicamo-nos a pensar as narrativas de vida como potenciais formativos ao sujeito que narra, evidenciando o caráter das narrativas de formação. Estas não estão preocupadas unicamente com o fato narrado, mas com o processo formativo e reflexivo oportunizado ao sujeito que constrói saberes ao narrar a sua vida. Por fim, dedicamo-nos a pensar sobre o tempo da experiência, que não obedece ao tempo linear, mecânico e imóvel, mas ao tempo oportuno, promovido pela fusão das temporalidades (passado, presente e futuro) na construção narrativa.

Dedicado aos aspectos metodológicos da dissertação, o Capítulo III está relacionado com o terceiro objetivo específico da pesquisa: compreender as possibilidades de construção e análise de histórias de vida em um contexto de Educação Popular. A partir disto, anunciamos a metodologia utilizada como construção dos dados da pesquisa, os *Ateliês Biográficos de Projeto* (DELORY-MOMBERGER, 2008; 2014b), e a metodologia de análise dos dados produzidos, a *Análise Textual Discursiva* (MORAES e GALIAZZI, 2013). Em um primeiro momento, trouxemos a descrição das etapas dos *Ateliês Biográficos de Projeto* e, em seguida, apresentamos o modo como os ateliês foram construídos na disciplina Construção dos Projetos de Vida, do curso pré-universitário popular Maxximus. A *Análise Textual Discursiva* é apresentada em um segundo momento: suas fases e a conformação da análise empreendida na pesquisa enquanto possibilidade de compreendermos a vida narrada. Encerramos o Capítulo III com a apresentação dos sujeitos da pesquisa.

Os Capítulos IV e V são oriundos do processo de análise dos dados da pesquisa; tratam-se dos metatextos que correspondem ao ponto de chegada da *Análise Textual Discursiva*. Por isto, o objetivo específico que situa os Capítulos IV e V é o seguinte:

interpretar os sentidos dados pelos educandos do curso pré-universitário popular Maxximus quanto ao processo de construção das narrativas em direção aos seus projetos de vida.

Ao fim da dissertação, mesclamos uma narrativa da autora com as considerações finais. Sob o título “Do dito ao vivido: que história eu (re)inventei para mim?”, primeiramente, a disciplina Construção dos Projetos de Vida é narrada, com o olhar próprio da autora que esteve imersa no processo de pesquisa. Além disto, e com isto, são tecidas as considerações sobre a pergunta que orientou a pesquisa. Entrelaçamos o fazer pesquisa com o constituir-se pesquisadora. Assim, este último título guarda para si uma renovada compreensão sobre o percurso trilhado, *do vivido ao dito e do dito ao vivido*, ou ainda, *do encontro com o tema à (re)invenção de si*.

CAPÍTULO I – ENSINO SUPERIOR: classe popular, (des)esperanças e lutas

O objetivo da escrita deste capítulo é a apresentação de alguns marcos históricos e contextuais da criação da universidade em território brasileiro. Procuramos compreender como seus contornos mantiveram/mantêm, por longas décadas (e até mesmo séculos), marginalizadas as classes populares no que tange ao acesso ao Ensino Superior. Reuniremos traços históricos da criação da universidade no Brasil, sabendo que tal retrospectiva não é o principal nesta pesquisa, todavia faz-se importante para compreendermos a emergência da luta popular pelo acesso ao Ensino Superior.

Esta pesquisa inscreve-se nesta luta, no contexto de um curso pré-universitário popular, que se encontra orientado, em suas práxis, por uma concepção política e pedagógica de Educação Popular. Com vistas ao desenvolvimento do capítulo, inicialmente, procuraremos refletir sobre as forças sociais que atuaram/atua no acesso à universidade e sobre ela, as formas de organização que assumiu no passado e as mudanças em curso, que se apresentam como vínculos de um processo de democratização das possibilidades do acesso ao Ensino Superior. Na sequência da abordagem, é com a reflexão sobre o movimento de criação dos cursos pré-universitários populares, no Brasil, na interface com a realidade da cidade do Rio Grande/RS e o advento do Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior – PAIETS, que, ao final deste capítulo, apresentaremos o contexto desta pesquisa: o Grupo de Apoio Educacional Maxximus, um dos cursos pré-universitários populares vinculados ao PAIETS.

O movimento que inauguramos aqui procura situar os leitores quanto ao ponto de partida e de chegada das intencionalidades da pesquisa. Assim, queremos demarcar o compromisso com a luta popular, campo onde germina o estudo e, ao mesmo tempo, para ele se volta. Significa dizer que a Educação Popular não é só o contexto da pesquisa, mas está relacionado com o compromisso assumido por nós, com os princípios que orientam nossa ação cotidiana.

1.1 Universidade no Brasil e seus contornos desiguais

Como a história desde a Antiguidade até o presente se apresenta como a história das lutas de classes, quer seja na forma de senhores e escravos, de patrícios e plebeus, de senhor feudal e servos ou de capitalistas e proletários, ao analisar a educação, não podemos deixar de considerar essa realidade.

(Paulino José Orso)

A criação das universidades no Brasil, tendo como base seu percurso histórico, que se faz marcado por diferentes iniciativas até sua consolidação, demarca um terreno de conflitos e de interesses. Na primeira iniciativa de criação da universidade, em território brasileiro, destaca-se, no período colonial (1530-1815), o Jesuíta Marçal Beliarde, em 1592 (ORSO, 2007). A história das primeiras iniciativas de criação de universidades no Brasil revela grande resistência tanto por parte de Portugal, enquanto reflexo de sua política de colonização, quanto por parte de brasileiros que não vislumbravam justificativas para a criação destas instituições, considerando ser adequado que os ensinamentos superiores fossem realizados pelas elites em solo Europeu. Portanto, podemos afirmar que “Portugal exerceu grande influência na formação de nossas elites” (FÁVERO, 2006, p. 20).

Diante dessa resistência imposta pela Coroa Portuguesa, os alunos graduados nas escolas jesuíticas iam, então, para as universidades Europeias. No que tange às características desse ensino jesuítico, Fávero (2000) define-o como um ensino intermediário, ou seja, que, na atualidade, não corresponderia ao Ensino Médio e nem ao Ensino Superior. Esse ensino abrangia o estudo das humanidades, como cursos de artes e letras, especialmente nas províncias do Rio de Janeiro e Bahia; ao seu término, bifurcava-se, a fim de atender aos que se dirigiam para o estudo das leis e medicina, com necessária complementação nas universidades da Europa, com destaque a universidade de Coimbra.

A segunda tentativa de criação de uma universidade no Brasil surge no período da Inconfidência Mineira (1789), seguida por sucessivas tentativas em mais de um século. Uma dessas tentativas coincide com a transferência da sede da monarquia para o Brasil.

Se traçarmos um contraponto, segundo Fávero (2000), entre as áreas de colonização espanhola e colonização portuguesa, as universidades surgiram mais cedo nas áreas de colonização espanhola. Diferentemente de Portugal, os sistemas universitários da Espanha foram trazidos para a América Latina desde o século XVI, com a criação das universidades no México, Cuba, Guatemala, Peru, Chile e Argentina. No final do século da conquista do território brasileiro pela coroa portuguesa, as colônias espanholas já contavam com seis universidades. Quando do momento da Independência do Brasil, as colônias espanholas contavam com 19 universidades, enquanto no Brasil eram ministrados apenas cursos propedêuticos para o sacerdócio. O Brasil foi “o último país das Américas a criar o ensino superior de tipo universitário, quando a universidade foi criada, já existiam mais de cem instituições desse tipo no restante da América” (ORSO, 2007, p. 44).

Os esforços de criação de universidades tanto no período colonial (1530-1815) quanto no período monárquico (1822-1889) foram fracassados (FÁVERO, 2000; 2006). Esses sucessivos fracassos de criação da universidade no Brasil denotam a resistência imposta por Portugal às expressões sociais, culturais e políticas, independentes no Brasil.

É com a chegada da família real ao Brasil que cursos superiores começam a ser criados. Embora sejam cursos superiores, não existia, nesse período, uma estrutura integral que caracterizasse uma universidade de fato. Pelo decreto de 18/02/1808, foi criado o curso médico de cirurgia, no estado da Bahia, e no Rio de Janeiro, sede da monarquia, o Hospital Militar (que compreendia uma escola anatômica, cirúrgica e médica com o objetivo de formar oficiais civis e militares de forma a contribuir para a defesa militar da colônia). A criação dos cursos voltados à área da saúde demonstra uma preocupação com os problemas de saúde nas províncias da Bahia e do Rio de Janeiro. Segundo Fávero (2000), ainda nesse período, outros cursos foram criados, como: Curso de Agricultura (1812), Química (1817) e Desenho Industrial (1818), na província da Bahia; na província do Rio de Janeiro, Curso de Agricultura (1814) e a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios (1816).

Além do caráter pragmático que marcava a quase totalidade dessas iniciativas, cumpre destacar também o seu caráter laico e estatal. De fato, essas instituições foram criadas por iniciativa da Corte portuguesa, e foram por ela mantidas, continuando a sê-lo pelos governos imperiais, após a nossa independência política (MENDONÇA, 2000, p. 134).

O Brasil chega à independência com apenas escolas superiores de caráter profissional. A proclamação da independência, em 1822, amplia o interesse dos brasileiros pela instauração de universidades. Entre as preocupações dos políticos do primeiro império estava a preocupação com o Ensino Superior, segundo Orso (2007), ancorados pela ideia de organizar um país de independência recente. Todavia, mesmo com planos e projetos durante os debates da Constituinte, a situação do Ensino Superior em formato universitário permanece inalterável durante todo o império.

No ano de 1837, foi criado, pelo Governo Imperial, o Colégio Pedro II, considerada a instituição modelo para todo o ensino brasileiro até meados do século XX (MENDONÇA et al. 2013). Não estranhamente, o referido colégio era frequentado pela elite da época. Com o diploma dessa escola, o aluno podia se matricular em qualquer curso superior do Império. Segundo Wanderley (2003, p. 55), “só os egressos da esfera nacional (por exemplo, do Colégio Dom Pedro II) tinham direito a entrar nos cursos superiores, e os demais deviam prestar exames de habilitação”.

Ao final do Império, por volta de 1880, tínhamos, no Brasil, segundo Fávero (2000), seis estabelecimentos de Ensino Superior e nenhuma universidade, em sua maioria, concentrados no Rio de Janeiro e na Bahia. Proclamada a República, novas tentativas de criação de universidades foram feitas; inclusive houve uma ampliação quanto à criação de instituições de Ensino Superior. Na Constituição de 1891 (BRASIL, 1891), o Ensino Superior deixa de ser atribuição exclusiva do Poder Federal, uma vez que o Congresso Nacional passa a ter autonomia para a criação dessas instituições nos estados. Reflexo disso é que, na primeira década do Regime Republicano, foram criadas outras instituições em diferentes estados, o que no período imperial estava quase que restrito à Bahia e ao Rio de Janeiro. Como exemplo proporcionado pela Constituição Republicana de 1891, citamos a criação das seguintes instituições: Faculdades de Direito da Bahia, Rio de Janeiro e **Minas Gerais**; Escolas de Engenharia do **Recife** e **São Paulo**; Escolas Politécnicas de **São Paulo** e Bahia; Faculdade de Medicina de **Porto Alegre** (FÁVERO, 2000).

Até então, havia somente a preocupação de implantar um modelo de escola autônoma que formasse para as carreiras liberais: advogados, engenheiros e médicos, para atender às necessidades governamentais e, ao mesmo tempo, da elite local. [...] Entre 1889 e 1918, foram criadas no Brasil 56 escolas superiores, a grande maioria privada. Era assim dividido o cenário da educação naquele momento: de um lado, instituições católicas empenhadas em oferecer uma alternativa confessional ao ensino público, e, de outra, iniciativas de elites locais que buscavam dotar seus estados de estabelecimentos de ensino superior (SANTOS e CERQUEIRA, 2009, p. 03).

Muitas dessas escolas superiores eram privadas, embora algumas recebessem apoios dos governos estaduais (DURHAM, 2005). Para ingressar nestas escolas os estudantes da última série eram submetidos ao *exame de madureza*. Segundo Wanderley (2003, p. 55), este exame, considerado privilégio, “foi estendido aos colégios estaduais desde que adotassem currículos equivalente ao do Colégio Pedro II”. Conquistando aprovação, poderiam ingressar em qualquer Ensino Superior no País.

Historicamente em todo o mundo, o processo de entrada no ensino superior apresentou um caráter de seletividade. [...]. Se a universidade era tida como lugar de formação de elites, ela deveria selecionar os mais aptos e capazes para tal desiderato; se ela era vista como o lugar do cultivo do saber, poucos tinham condições de tempo e de recursos para realizá-lo; se ela desejava formar profissionais, exigia um equilíbrio com as demandas do mercado de trabalho (WANDERLEY, 2003, p. 54-55).

Desde a primeira iniciativa de criação da universidade no Brasil, datada de 1592, passaram-se 328 anos até o surgimento da universidade do Rio de Janeiro, em 1920. A criação

dessa universidade deu-se pelo Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920, impulsionada pelo Decreto nº 11.530, de 1915. Sob o nome de Universidade do Rio de Janeiro, passou a reunir a Escola Politécnica do Rio de Janeiro, a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e a Faculdade de Direito do Rio de Janeiro (BRASIL, 1920), conservando a natureza de cada uma e seu caráter profissional. Segundo Fávero (2000), nessa instituição havia a presença marcante de três grupos hegemônicos que, através de seus representantes, exerceriam papel decisivo no encaminhamento da universidade, a saber: a escola de Medicina, a escola de Engenharia (originária da Escola Politécnica) e a escola de Direito. A universidade do Rio de Janeiro é datada como a primeira universidade instituída pelo Governo Federal sem, todavia, ter em sua estrutura uma unidade de caráter não profissional (FÁVERO, 2000).

Através desta retrospectiva, como é possível perceber, o acesso ao Ensino Superior é marcado por um caráter de seletividade, onde os ingressantes pertenciam, majoritariamente, às elites de cada época. Com o surgimento da primeira universidade brasileira, bem como com suas respectivas expansões⁴, o cenário do ingresso e acesso ao Ensino Superior permaneceu estagnado.

1.2 Políticas de democratização do acesso ao Ensino Superior

Reconhecida a realidade histórica do Ensino Superior no Brasil, mencionamos, neste item, alguns exemplos de políticas instituídas com o objetivo de ampliar o acesso dos grupos marginalizados ao longo da história. No Brasil, foi a partir da Constituição Federal de 1988, em seu art. 205 (BRASIL, 1988), que é assumida legalmente a educação como um direito de todos, dever do Estado e da família. Nesta esteira, em 2001, foi promulgado o Plano Nacional de Educação – PNE, comprometendo-se a fixar metas e investimentos na área da educação. A partir deste momento, no que se refere ao Ensino Superior, é possível situarmos o advento de um movimento contrário ao cenário excludente que foi demarcado até aqui. Como exemplos de ações que vêm, nas últimas décadas, a caminho da democratização do acesso ao Ensino Superior, citamos: o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI; o Programa Universidade para Todos – PROUNI; o Sistema de Seleção Unificada – SISU; e a Política de Cotas.

⁴ Dentre a criação das universidades federais, temos, por ordem cronológica, a Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 1920, a Universidade Federal de Minas Gerais, em 1927, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 1934, e assim sucessivamente, como demonstra o documento do Observatório Universitário (BARROSO e FERNANDES, 2006).

O **REUNI** foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, na sucessão do movimento denominado de Expansão I, acontecido entre os anos de 2003 a 2007, e surge com o principal objetivo de ampliar o acesso e a permanência no Ensino Superior, promovendo a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de Ensino Superior, segundo informações do Ministério de Educação e Cultura - MEC (2015). Através do gráfico abaixo é possível observarmos o aumento das vagas nos cursos de graduação nas universidades federais entre os anos de 2003 e 2011.

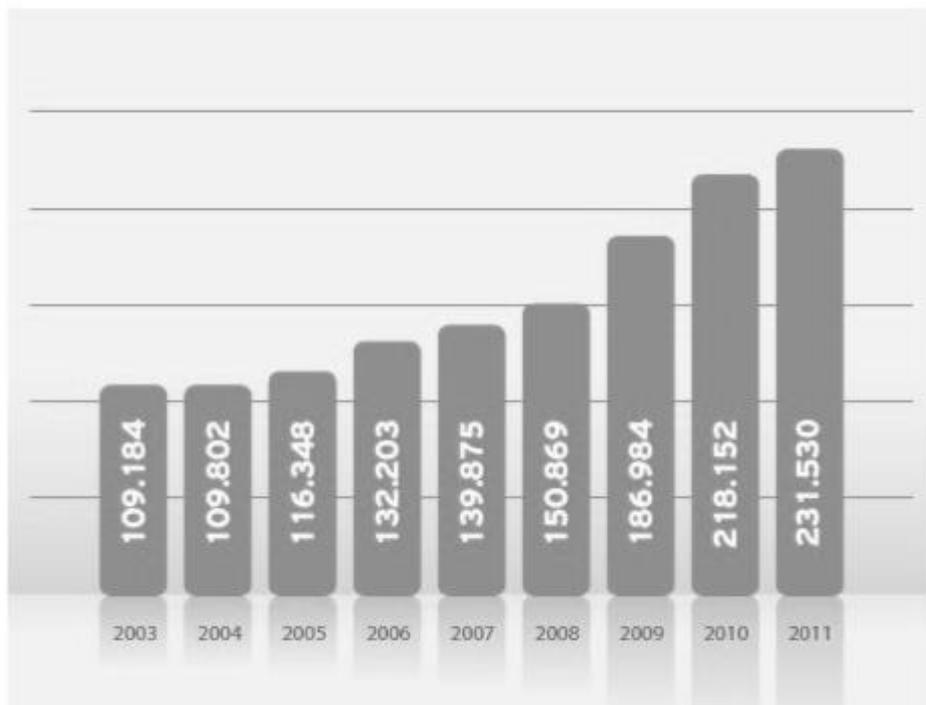


Figura 1 - Gráfico que demonstra a ampliação de vagas nas universidades federais.

Fonte: CENSO/INEP – adaptada do Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012 (BRASÍLIA, 2012).

Como é possível perceber pela ilustração da Figura 1, com o REUNI, a partir do ano de 2007, há um crescimento que se apresenta exponencial no que tange às vagas ofertadas nas instituições federais de Ensino Superior. Entre o movimento de Expansão I e a promulgação do REUNI, foi criado pelo Governo Federal, em 2004, e institucionalizado mediante a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, o **PROUNI**. Este programa surge com a finalidade de promover a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação em instituições de Ensino Superior privadas. O programa destina-se a estudantes oriundos da rede pública de ensino e àqueles estudantes bolsistas nas redes privadas que possuem renda *per capita* menor ou igual a três salários mínimos. O PROUNI possui, também, medidas de

incentivo à permanência dos estudantes nas instituições, como a Bolsa Permanência, que concede aos estudantes de graduação, mediante comprovação de baixa renda, auxílio em dinheiro com o intento de assistir a sua permanência no espaço universitário. Ainda, o PROUNI está vinculado ao Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, que possibilita ao bolsista parcial financiar até 100% da mensalidade não coberta pela bolsa do programa.

No que tange ao exame de seleção de ingresso, é importante mencionarmos o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Embora criado em 1998 enquanto ferramenta de avaliação externa do Ensino Médio do país, no ano de 2009 o ENEM passou a ser utilizado para selecionar os ingressantes nos cursos superiores nas universidades federais. Após esta reformulação, foi criado o Sistema de Seleção Unificada – **SISU**, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), instituído pela Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010), no qual instituições públicas de Ensino Superior oferecem vagas para candidatos participantes do ENEM. De acordo com a Portaria Normativa nº 21, de 05 de novembro de 2012, em seu art. 2º, inciso 1º,

O processo de seleção dos estudantes para as vagas disponibilizadas por meio do Sisu é autônomo em relação àqueles realizados no âmbito das instituições de ensino superior, e será efetuado exclusivamente com base nos resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio – Enem (BRASIL, 2012).

Em relação ao contexto local, a FURG, além de adotar o SISU, possui políticas específicas de ações afirmativas que ampliam a democratização do acesso ao Ensino Superior. Como exemplos, mencionamos: o Programa de Ação Inclusiva – PROAI, que concede aos candidatos com deficiência uma bonificação de 6% sobre a pontuação da prova do ENEM; o Programa de Ações Afirmativas – PROAAf, que reserva 5% das vagas destinadas à modalidade de ampla concorrência para candidatos com deficiência.

É necessário referenciar, ainda, a Lei nº 12.711/2012, que trata da **Política de Cotas** e garante uma reserva de 50% das vagas por curso nas universidades e institutos federais de educação (os estudantes contemplados são oriundos do Ensino Médio público) (BRASIL, 2012). De forma gradual, a Política de Cotas tem sido adotada pelas instituições públicas de educação. De acordo com o MEC (2015, s/p), estas vagas reservadas são divididas da seguinte forma: “metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita*, e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio”. Ou seja, são amparados por esta lei tanto os estudantes da esfera pública de ensino quanto os casos de vinculação entre ensino

público e condição socioeconômica. Além das condições já citadas, a lei que instituiu a Política de Cotas atente a questões étnico-raciais, conforme art. 3º que diz que a porcentagem de vagas reservadas levará em conta a população de pretos, pardos e indígenas de cada realidade local onde a unidade educativa está instalada. Reconhecendo a realidade local, a FURG aprovou, no de 2010, a abertura de inscrições para o processo seletivo específico para o ingresso de estudantes indígenas e, no ano de 2013, o edital do processo seletivo específico aos estudantes quilombolas. Mediante estes processos específicos de seleção, em 2015 a Universidade Federal do Rio Grande – FURG contabiliza 45 estudantes, entre indígenas e quilombolas.

Dado o contexto desta pesquisa, abordaremos, a seguir, alguns elementos que tratam da Educação Popular. A emergência do próximo item dá-se por acreditarmos que boa parcela da instauração das políticas governamentais que referenciamos aqui são frutos da organização popular que, entre outras expressões, estão na perspectiva da Educação Popular.

1.3 Uma Educação com predicado Popular

O panorama atual da educação é um campo de múltiplas interpretações, assim como as críticas em torno da questão do ensino escolar do povo, do poder de opressão e/ou libertação que possui conforme a forma com que é pensada e praticada. Nesta esteira, cabe a reflexão sobre o imenso campo de trabalho da Educação Popular no reconhecimento dos saberes das comunidades populares.

Brandão (2006) assinala que entre os sentidos da expressão Educação Popular está o processo de reprodução dos saberes das comunidades populares, reconhecendo a distribuição social do conhecimento e do capital cultural, equivalente ao de sabedoria ou cultura popular. Trata-se de valorizar os saberes do mundo vivido, de salientar as relações humanas e valorizar o saber gerado nessas relações. Neste sentido, Brandão (2006) remete aos ritos de delegação de conhecimento realizados pelos homens do passado longínquo. Desde esse período temos exemplos da construção de conhecimentos e saberes em comunidade, onde todos se ensinavam e aprendiam, onde havia destaque educativo na inter-relação mãe e filho – que através de olhares, toques e diferentes manifestações sensitivas estabelecem relações de ensino e aprendizagens mútuas. Contudo, houve uma desconsideração desse processo pelos moldes do modelo educacional atual, deslegitimando, igualmente, a Educação Popular. Na companhia dos escritos de Brandão (2006), em sua obra *O que é Educação Popular?*

atribuímos a responsabilidade ao processo de criação das escolas, resultado dos agregados sociais que se tornaram complexos e com oposições de categorias definidas de sujeitos sociais, onde a consequência sofrida pela educação foi a perda de seu sentido enquanto trocas solidárias, passando a ser um sistema de trocas agenciadas.

O sistema de trocas agenciadas, latente, também, no que tange ao acesso ao Ensino Superior, faz da educação um alvo do capitalismo. Esse, por intermédio das grandes instituições, unifica, para as suas filiais, o ensino, fazendo com que o saber e o reconhecimento das antigas culturas populares, regionais e locais, sejam desvalorizadas. No momento em que a educação torna-se propriedade de profissionais especializados, o saber perde o reconhecimento de uma grande parcela de seus autores e as diferentes culturas dos povos passam a ser desconsideradas, refletindo o interesse da unificação em nome da institucionalização do poder de classe. Segundo Saviani (2001), com o fenômeno da escolarização, permeado pela admissão de saberes válidos em detrimento a outros saberes, a escola, longe de ser um instrumento de equalização social, acaba por expressar e reforçar a marginalização social, criando grupos marginalizados culturalmente.

A possibilidade de uma educação que atendesse os anseios das camadas populares surgiu quando se retratou, em nosso País, a instauração do Regime Democrático depois do fim da Ditadura Militar (1964-1985). Essa transição oportunizou a educação escolar como um direito de todos os cidadãos, sendo um dos princípios básicos da sociedade democrática, ou seja, a participação de todos os brasileiros era condição fundamental.

Como referência, é necessário destacarmos o educador Paulo Freire (1921-1997) que, durante cinco décadas, foi protagonista na (re)criação da Educação Popular, desde o Movimento de Cultura Popular no estado de Pernambuco, na década de 1950, até as experiências com as redes de escolas, datadas a partir de 1980. Nos manuscritos do educador estão vinculadas as condições da classe social com o campo educativo. Na concepção de Freire (1987), não há dissociabilidade entre esses dois fatores da existência humana, pois são complementares.

É neste sentido que a Educação Popular proporciona, como um dos princípios orientadores de suas práticas, a participação popular em busca de uma sociedade justa, emancipatória e igualitária. No Brasil, os movimentos populares sugeriram a partir dos debates sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) por meados da década de 1960; com isso, a EJA ganha um aliado para reforçar o direito à educação para os jovens e adultos, impulsionando a categoria a lutar por seus direitos com a concepção orientadora da Educação Popular.

O processo histórico da Educação Popular visualizou a necessidade de um trabalho diferente com os grupos populares, sobretudo por reconhecer que a educação institucionalizada pelo regime democrático brasileiro não era tão democrática como se pretendia. Foi a partir disso que educadores e educadoras deram ouvidos às emergências materiais dos oprimidos, a classe trabalhadora. Identificaram necessidades diferentes entre os sujeitos, principalmente com os sujeitos advindos das camadas populares. Com isso, foi possível afirmar que a educação não era capaz de igualar oportunidades, de promover melhorias na qualidade de vida, de construir transformações, de assegurar condições de acesso ao trabalho e à vida social, tal como ocorria nas classes opressoras e proprietárias dos modos de produção.

A educação que se tinha era extensiva ao povo e não modificou as condições, para o público em questão, ao ponto de diminuir o “vazio cultural” existente entre as diferentes classes sociais. Em contrapartida, a educação ajudava a fortalecer o sentimento de distância e abismo entre tais classes. O ambiente escolar, da forma como se configurava na maioria das escolas, constituía-se como um sistema reprodutor da desigualdade, resultando em caminhos, de oportunidades e de vida, desiguais. Conforme afirma Zitzki (2011, p.17), “O mero treinamento técnico, que as elites buscam oferecer às camadas populares [...] nega a problematização, a compreensão crítica e a própria cientificidade na apreensão do mundo existencial em que o educando vive”.

Mesmo que nessa reconstituição histórica nossos verbos estejam conjugados no passado, não temos uma transformação do *status quo*, mas temos um campo de luta política delimitado pela Educação Popular. Foi com os movimentos populares que nasceu a discussão de uma educação que atendesse, efetivamente, as necessidades do povo, que ampliasse a relação entre estado, sociedade e educação com o popular. Destarte, tivemos o reconhecimento de que há uma educação com elementos que o povo cria, com a justificativa de que para haver uma transformação popular e social é necessário que o povo elabore o seu próprio saber. Este saber formado, compartilhado e transformado pelo povo é a ferramenta de enfrentamento contra a desigualdade e a oportunidade de se ter nas mãos a possibilidade de libertação.

Falar de uma Educação Popular é (re)conhecer a produção de um conhecimento coletivo nas relações entre educadores e sujeitos populares, tanto em suas experiências intercambiáveis quanto na troca de vivências; no desenvolvimento de relações de solidariedade e de uma educação pautada no caráter participativo; na reflexão e na conscientização social dos direitos iguais. Assim como o fez Brandão (2006), é possível

assinalarmos dois grandes sentidos da expressão Educação Popular: a) Educação Popular como democratização do saber escolar; b) como trabalho de libertação através da educação.

Com estas características descritas, a educação encontra seu significado transformado, pois é Educação Popular – não apenas pelo trabalho dirigido às classes de trabalhadores e excluídos da escola, mas por possuir um caráter de criação – no sentido em que ela ensina, expõe e oportuniza a construção de um saber, naturalmente, popular. “O ponto de partida da Educação Popular requer considerarmos a cultura, o mundo vivido do povo, não apenas para redizê-lo, mas para problematizar seus fundamentos, suas bases de sustentação” (ZITKOSKI, 2011, p. 17).

Não podemos deixar de citar a tendência inculcada nos oprimidos de legitimarem os opressores como os detentores dos saberes e fazeres verdadeiros, tal como nos ensina Paulo Freire em sua *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987). Esta é outra luta genuína da Educação Popular, que quer desmitificar a incapacidade do oprimido frente aos desafios cotidianos do viver, a tendência a penalização individual, a naturalização da ideia de destino fadado a permanência nos espaços precarizados e a autoimagem de inferioridade.

Ao encontro dos programas governamentais citados e da caracterização da Educação Popular, trazemos, no próximo item, a expressão popular da luta pela democratização do Ensino Superior protagonizada pelo povo. Referimo-nos à criação dos cursos pré-universitários populares que, cabe lembrar, antecedem as políticas referenciadas no item 1.2, mas que dialogam com uma *Educação* de predicado *Popular*.

1.4 O movimento dos cursos pré-universitários populares e a criação do PAIETS

Até os dias de hoje, o desenvolvimento da História mostra que a construção de relações sociais democráticas teve como uma das exigências fundamentais o fortalecimento da capacidade política dos sujeitos sociais (classes, grupos e movimentos sociais).

(Alexandre do Nascimento)

As evidências de que vivemos em meio a desigualdades são maiores a cada dia, refletindo a ambivalência das condições materiais disponíveis à existência e manutenção de classes sociais distintas. Como bem compreendeu o educador Paulo Freire, a sociedade está cindida entre opressores e oprimidos, predicação que denota a disparidade e a ideia de que os primeiros dominam e os segundos são dominados. Embora posta, essa realidade não é determinista, mesmo que condicione os modos como cada classe social (econômica, política e

cultural) produz sua existência, daí a necessidade de se buscar alternativas que problematizem e que transformem esse cenário em nome da igualdade entre os seres e o fim da exploração humana. Obviamente, uma ruptura com o que está posto não é tarefa fácil, mas nem por isso podemos negar essa possibilidade. A educação, num sentido *lato*, aparece como *locus* alternativo para desarranjar a estrutura que mantém tal fissura social.

Na busca pelo desconcerto dessa estrutura excludente, este item tem como objetivo apresentar o surgimento do Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior – PAIETS que se fez e permanece envolvido com os propósitos do movimento dos cursos pré-universitários populares no Brasil. Estes cursos inscrevem-se na sociedade enquanto movimentos de luta pelo acesso das camadas populares ao Ensino Superior.

O Programa teve início em 2007, contemplado no edital PROEXT 06/2007 (edital de seleção de projetos e programas de extensão da FURG). Todavia, é importante ressaltar que, anterior à criação do PAIETS, existiam experiências de cursos pré-universitários populares na cidade do Rio Grande/RS. A experiência germinal é datada no ano de 2000, sob o nome de Utopia. Esta iniciativa foi criada no seio do movimento estudantil da FURG, especialmente pelo Centro Acadêmico do curso de História, porém, sem apresentar vínculos com a instituição.

O PAIETS, quando surge em 2007, tem por objetivo apoiar iniciativas dos pré-universitários já existentes. É neste momento que a FURG passa a contribuir com a manutenção de diversos cursos pré-universitários nas vilas e bairros populares da cidade do Rio Grande e arredores. Mesmo após a vinculação do movimento ao programa da universidade, os cursos mantiveram sua autonomia, assim como outros cursos foram criados ao longo dos anos. Atualmente, encontram-se vinculados ao programa seis cursos pré-universitários populares na cidade do Rio Grande/RS, um curso pré-universitário popular em São José do Norte/RS, um curso pré-universitário popular em Capão do Leão/RS, o Projeto Educação para Pescadores, a nível fundamental e médio, realizado na comunidade da Capilha/Taim e nas ilhas da Toratama e dos Marinheiros (Rio Grande/RS), e o projeto PAIETS Indígena e Quilombola que, desde o ano de 2012, reflete sobre as questões de permanência e realiza um trabalho de acolhida e de acompanhamento aos estudantes, de origem indígena e quilombola, ingressantes na FURG.

Os princípios que embasam as práticas educativas construídas no PAIETS estão imersos na concepção de Educação Popular e, dessa maneira, comprometidos com a reflexão crítica da realidade social a fim de superar seus contornos desiguais.

A educação popular, como prática pedagógica e educacional pode ser encontrada em todos os continentes, manifestadas em concepções e práticas muito diferentes e até antagônicas. A educação popular passou por diversos momentos epistemológicos, educacionais e organizativos, desde a busca pela conscientização, nos anos 50 e 60, e a defesa da escola pública popular comunitária, nos anos 70 e 80, até a escola cidadã, nos últimos anos, num mosaico de interpretações, convergências e divergências (GADOTTI, 1999, p. 06).

Refletindo sobre a realidade dos últimos anos e as contradições que marcam essa atualidade histórica, especialmente nas dinâmicas sociais que, conseqüentemente, reproduzem-se no cenário educacional, é possível refletir sobre o espaço da Educação Popular, aqui pensada sob a óptica dos cursos pré-universitários populares. Segundo Zago (2008), os últimos anos são marcados pela intensificação da demanda pelo Ensino Superior, em decorrência da expansão do Ensino Básico, pelo intenso processo de urbanização e conseqüentes transformações do mercado de trabalho, pelas repercussões nas taxas de desemprego, o que alimenta a sociedade do capital. Os cursos pré-universitários populares, enquanto movimentos sociais de democracia, configuram-se como “iniciativas educacionais de entidades diversas, de trabalhadores em educação e comunidades, destinadas a uma parcela da população que é colocada em situação de desvantagem pela situação de pobreza que lhe é imposta” (NASCIMENTO, 2000, p. 60).

Enquanto concepção que orienta os cursos pré-universitários populares, a Educação Popular busca novas formas de ação político-pedagógica que venham contrapor-se a uma realidade excludente. Os cursos pré-universitários populares, segundo Thum (2002), originam-se no seio de movimentos sociais consolidados no Brasil, especialmente na década de 1990 e que têm como objetivo assumirem-se como espaços de luta pela democratização do ensino, voltados a contribuir com a construção de um Ensino Superior inclusivo.

Considerando o contexto local, Mello (2012) afirma que a região de Rio Grande/RS tem sua história marcada por mobilizações populares coletivas:

A região do extremo sul, que é a área de abrangência da FURG, tem uma história rica de manifestações de insurgência popular. [...] O pioneirismo da organização de sindicatos e escolas de operários na cidade do Rio Grande também é merecedor de registro. [...] A União Operária, “orientada pelos princípios socialistas”, era uma célebre sociedade, que tinha, em 1897, aproximadamente 1000 sócios. Além de promover atividades culturais e recreativas, tinha uma banda musical, biblioteca, grupo de teatro e uma escola, que chegou a ter cerca de duzentos alunos, filhos de operários, com a declarada opção de educar o operariado contra a exploração do capital” (MELLO, 2012, p. 32).

Na assunção destes mesmos escopos, os cursos populares surgem como espaços que abarcam os “grupos sociais tradicionalmente excluídos do Ensino Superior” (ZAGO, 2008, p.

151-152), e nesses estão os sujeitos oriundos da classe popular que coletivamente se engajam em uma trilha de militância social e política. Pelas palavras de Paludo (2009, p. 49), é possível a compreensão do que vem a ser entendido enquanto classe popular:

Temidos quando organizados, em movimento e em luta, elogiados nos discursos em épocas de eleição, o popular é plural, complexo, multifacetado, apresentando marcas de conformismo, mas também de resistência e rebeldia. Uma multidão de pessoas exploradas, dominadas, não valorizadas, sem teto, sem terra, sem alimentação adequada, sem trabalho ou com trabalho precarizado, sem acesso aos bens culturais, desvalidos (idosos e crianças abandonadas), mas, também, lutadores e lutadoras individuais para poder sobreviver que, quando se articulam, se organizam e se põem em movimento contra a violência segregadora, porque sabem ser segregados, tornam-se [...] o “povo político”, conformam o que se chama de classe popular – de potencial para real, porque em movimento e em luta – e possuem [...] potencial de (re)fundação social.

A educação representada na luta da classe popular é uma educação que “reivindica, através da prática, uma educação ampla. Não apenas no sentido de para todos, mas que abarque as ideias de omnilateralidade, da diferença, da pluralidade, da cultura e do político” (THUM, 2002, p. 34). Neste sentido, a Educação Popular fundamenta-se na luta por um projeto social específico e de autoria dos sujeitos populares engajados politicamente. Os cursos pré-universitários populares somam-se a esta luta, que é plural, mas que se singulariza no cerne do ideário de transformação social, com práticas que buscam arranhar a lógica capitalista. Os contextos dos cursos populares rompem com a ideia do endereçamento pronto, da estreita e pontual preparação para realização do exame de ingresso à universidade, como também da herança da educação tradicional: conteudista, tecnicista e concorrencial.

Na estrutura dos cursos pré-universitários populares existem momentos que não se limitam aos encontros das diferentes áreas do saber (Física, Geografia, Português, Matemática, Biologia, etc.), aos conhecimentos que são exigidos para a realização do exame de ingresso na universidade, mas que se comprometem com a formação do sujeito de maneira mais ampla.

Ao nosso ver, a tentativa desses cursos pré-vestibulares populares de não ficar no mero preparo para os vestibulares, apesar das dificuldades da época presente, indica a insistência dos setores populares da sociedade em acreditar que há razões para prosseguir lutando por cidadania, pelo respeito à diferença, pela vida e por uma outra sociedade (NASCIMENTO, 2000, p. 60).

É princípio da Educação Popular a tarefa de pensar a sociedade, analisar com profundidade uma sociedade cindida em classes sociais, denunciando o modelo social dominante: sociedade que, com tal conjuntura, alimenta a competição e o individualismo.

Fruto dessa análise e denúncia, a Educação Popular anuncia novas possibilidades como forma de a classe popular movimentar-se politicamente e criticamente nos espaços sociais.

Segundo Paludo (2010, p. 139), é a busca “por condições dignas de vida e a possibilidade de afirmação de identidades (que) constitui uma das marcas da participação das classes populares nos movimentos sociais”. É através dessa afirmação de identidade popular que o movimento dos cursos pré-universitários populares tornou-se uma realidade no país, em especial (no que se refere ao terreno desta pesquisa), a cidade do Rio Grande/RS enquanto local de visibilidade deste movimento. A seguir, apresentaremos o Grupo de Apoio Educacional Maxximus, um dos cursos pré-universitários populares vinculados ao PAIETS, espaço onde emerge a materialidade desta pesquisa.

1.5 Contexto de pesquisa: Grupo de Apoio Educacional Maxximus

Compreender o contexto no qual está inserido este curso pré-universitário popular é importante para que possamos conhecer os educandos que compõem este grupo. O Lar Gaúcho é um bairro pequeno, fundado cerca de 40 anos atrás e localizado próximo ao centro da cidade de Rio Grande e da refinaria de petróleo Riograndense, antiga Ipiranga. O bairro Lar Gaúcho teve como seus primeiros moradores, principalmente, estivadores e seus primeiros terrenos pertenciam à Marinha. Atualmente, o bairro é habitado, em sua maioria, por moradores pertencentes às classes populares. Em uma de suas pequenas ruas transversais, na Rua Isnard Poester Peixoto, está localizada a sede do Grupo de Apoio Educacional Maxximus, na Escola de Ensino Médio Brigadeiro José da Silva Paes que disponibiliza o espaço para que os encontros diários do grupo aconteçam. Do mesmo modo, a escola oportuniza aos seus egressos e à comunidade do bairro e adjacências a continuidade de seus estudos.

São os moradores advindos do Bairro Lar Gaúcho e de seus arredores que dão vida a este curso, no momento em que se unem em torno de um anseio comum, o desejo de ir além, de problematizarem suas *leituras de mundo* (FREIRE, 1989), dos modos como, a partir do cotidiano, constroem saberes, percepções e sentidos para o mundo que os rodeia. Homens, mulheres, adolescentes, mães, pais, estudantes, trabalhadores, sujeitos que, com suas reconhecidas individualidades, tornam-se plurais na caminhada pela trilha da formação, pelo ideal de transformação de realidades de vida. Frente a estas expectativas, o Maxximus configura-se como uma oportunidade de concretização de sonhos.

A história do Maxximus inicia a partir do movimento já realizado por jovens educadores da cidade do Rio Grande. Segundo Pereira (2012, p. 49), “os organizadores e participantes dos cursos, via de regra, são estudantes universitários que, conscientes de seu papel na universidade/sociedade, buscam organizar cursos que deem conta de interferir na demanda dos segmentos populares excluídos do acesso ao ensino superior”. Nesta perspectiva, um grupo de acadêmicos da FURG, de diferentes cursos de graduação, uniu-se para retribuir à comunidade e à sociedade rio-grandina as expectativas e as oportunidades alcançadas ao longo da caminhada acadêmica. Por comungar com a iniciativa, o diretor da escola Silva Paes procurou acadêmicos que estavam envolvidos com esta proposta e propôs a parceria. Um dos acadêmicos era morador do bairro, o outro tinha sido estudante de um dos cursos pré-universitários já existentes na cidade, e os demais envolvidos já tinham atuado em contextos semelhantes. Foi fundado, dessa forma, em agosto de 2008, o Grupo de Apoio Educacional Maxximus, com a parceria da Escola Brigadeiro José da Silva Paes.

Em agosto de 2008 é formada a primeira turma do Grupo Maxximus. Os encontros eram realizados no turno da noite, atentos à estrutura do processo seletivo da FURG. Na estrutura curricular do curso havia, também, o Clube de Línguas, projeto dos acadêmicos do Curso de Letras, que realizavam encontros aos sábados, no turno da tarde, com educandos do Maxximus e estudantes do Ensino Fundamental do bairro com o propósito de aproximá-los de outros idiomas. O projeto foi pensado para dois semestres, estendendo-se até o primeiro semestre de 2009.

Em 2009, o Maxximus passa a integrar o Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior – PAIETS, que atua como parceiro do curso pré-universitário popular, auxiliando na formação permanente dos educadores e educandos. Neste ano, o curso expande suas ações, criando o curso Pré-CTI. O objetivo deste era auxiliar os educandos que estavam concluindo as séries do Ensino Fundamental a se prepararem para o processo seletivo do Colégio Técnico Industrial – CTI: Professor Mário Alquati – hoje denominado Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS/Campus Rio Grande).

No entanto, o curso neste formato teve duração de apenas três meses, pois neste ano as instituições da FURG e do IFRS aderiram à proposta do Ministério da Educação que realizou a reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e sua utilização como forma de seleção aos processos seletivos das universidades e institutos federais. Ambas as instituições não adotaram, integralmente, o ingresso pelo ENEM no ano de 2009. Ficou decidido que a

FURG adotaria o sistema conjugado, onde 50% da nota seria computada pela prova do ENEM e 50% da nota referente ao processo seletivo da instituição, o vestibular.

No ano de 2010, o grupo já desenvolvia ações voltadas ao ENEM, pois a FURG passa a adotar a seleção unificada mediante a prova do ENEM. A partir do ano de 2011, o grupo incorpora aos encontros um espaço denominado Construção dos Projetos de Vida, e as disciplinas de artes e sociologia, com o propósito de proporcionar ao grupo momentos de reflexões e discussões relacionadas a temas atuais e históricos, oportunizando que o processo de ensino-aprendizagem, inicialmente voltado ao vestibular e ao ENEM, comprometa-se com uma formação mais ampla aos sujeitos.

Frente ao conjunto de ações reatadas, o pré-universitário popular Maxximus se reconhece enquanto um curso onde cada educador tem autonomia para conduzir seus encontros, porém o grupo de educadores propõe-se a desenvolver suas práticas educativas embasadas nos princípios da Educação Popular. Os encontros são construídos na medida em que educadores e educandos assumem-se como sujeitos transformadores de suas realidades.

Após apresentarmos este capítulo, onde anunciamos a tríade que compõe esta pesquisa (a luta pela democratização do Ensino Superior, PAIETS e Maxximus), situaremos, no próximo capítulo, o enlace metodológico entre a construção dos projetos de vida e a Educação Popular. Embora a abordagem a seguir destoe, de certa forma, daquilo que vínhamos falando, não seria possível pensar a construção metodológica desta pesquisa, tal como ela se apresenta, se não contextualizássemos o cenário em que os educandos, sujeitos da pesquisa, se encontram. Falamos isto com especial menção à compreensão de educação que nos orienta: a Educação Popular.

CAPÍTULO II – DA NARRATIVA À EXPERIÊNCIA FORMADORA: diálogos teóricos

O atractivo que seu canto tinha para mim foi tal que, não sòmente várias dessas canções sempre me ficaram na memória, mas outras recorde, hoje que a perdi, totalmente esquecidas desde minha infância, e tornam a surgir à medida que envelheço, com um encanto que não posso exprimir. Velho, caduco, roído de cuidados e desgostos, surpreendo-me às vezes a chorar como criança, resmoneando essas modinhas com voz quebrada e trémula. Há uma sobretudo que recorde inteira quanto à toada; mas a segunda metade das palavras recusou-se constantemente a todos os meus esforços para lembrá-la, ainda que as rimas confusamente me venham à memória.

(Jean-Jacques Rousseau)

A epígrafe de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), reconhecido como um dos precursores do gênero autobiográfico, inaugura o capítulo com o qual pretendemos apresentar os aspectos teóricos e metodológicos que orientam esta pesquisa. Como afirma Marques (2004), Pineau (2012) e Delory-Momberger (2014), Rousseau escreve o atestado de nascimento e o texto fundador do gênero autobiográfico. Rousseau (1948, p. 337-338), em sua obra *Confissões*, publicada originalmente em 1770, mescla narrativa factual, quando trata de suas lembranças e experiências reais de vida, e ficção, pelo caráter filosófico e poético que oportuniza a produção de uma realidade ressignificada. Isso demonstra que a narrativa autobiográfica não é, unicamente, factual e representativa da realidade tal como ela é, ou foi, experienciada, mas é o meio e o lugar da *mimese*⁵, do ato de recriação da realidade através dos sentidos; do “campo de representações e de construções segundo as quais os seres humanos percebem sua existência” (DELORY- MOMBERGER, 2012b, p. 74). Na percepção de si e na mediação entre a ficção e a história está a constituição do que Paul Ricoeur (1994) denomina de *identidade narrativa*.

Partindo desta compreensão, reconhecemos uma valorização da subjetividade⁶ humana, que difere dos parâmetros científicos que têm legitimado a validação de

⁵ Paul Ricoeur (1994) analisa a narrativa como o produto de uma operação de configuração que ele chama de *mise en intrigue*. Para o autor, o enredo da narrativa é composto por três fases da *mimese*: na *mimese I* está a pré-compreensão do mundo, a imitação e/ou representação do agir humano; o segundo momento, *mimese II*, busca o interpretar dos fatos, construindo uma coerência narrativa entre tempo e vida narrada; a *mimese III* é a intersecção do mundo do texto e do mundo do ouvinte ou do leitor, é a exteriorização da narrativa na presença do outro.

⁶ Compreendemos por subjetividade a dimensão particular do ser humano, aquilo que é próprio do sujeito e que se refere à sua interioridade. O subjetivo, que constitui a interioridade, é aquilo que pertence à experiência, o que faz da subjetividade singular; o mundo de sentidos ou o sentido de si. Para Pereira (2008, p. 44), a subjetividade desenha-se “como criadora e legitimadora de sentido ao mundo”.

determinados conhecimentos em detrimento de outros: uns socialmente válidos e outros postos à margem da veracidade dita científica. É por isto que conjugamos o método (auto)biográfico em uma perspectiva epistemológica de tradição hermenêutica. Compreendemos que a construção da narrativa autobiográfica é uma hermenêutica prática, que se expressa na ação do sujeito que constrói sentidos e interpreta sua própria vida. A hermenêutica é, sobretudo, um modo de ser e estar no mundo, que caminha contra o reducionismo em nome da razão objetiva, pois assume a inserção do sujeito em contextos sociais e historicamente produzidos. Assim, quando pensamos o gênero autobiográfico, como inaugurado por Rousseau, e as abordagens contemporâneas do método (auto)biográfico, reconhecemos que estas abordagens atribuem “à subjetividade um valor de conhecimento” (FERRAROTTI, 1988, p. 36). Desta forma, justificamos, neste primeiro momento, o entrelaçamento do método (auto)biográfico com a epistemologia hermenêutica.

Diante do exposto, apresentaremos, a seguir, alguns aspectos do método, já mencionado, que orienta este estudo. Assim, tal como em sua origem etimológica, do grego *metá* (por meio de) e *hodós* (caminho), o método (auto)biográfico é o percurso segundo o qual esta pesquisa se inscreve. Salientamos que, desde meados do século XX, a pesquisa social qualitativa tem questionado os métodos tradicionais de investigação e produção do conhecimento no campo das Ciências Humanas. Pesquisadores dessa área têm investido em discussões e debates que buscam contribuir com a legitimação e a valorização da subjetividade humana, que fora negligenciada por séculos na história do pensamento ocidental e que aparece valorizada no método (auto)biográfico.

2.1 O Método (auto)biográfico

O intuito deste subitem é apresentar algumas das características do método (auto)biográfico e seus possíveis desdobramentos no campo das Ciências Humanas. Partimos da compreensão, como descrito nas palavras iniciais deste capítulo, da necessidade de um olhar epistêmico que valorize a subjetividade humana na construção do conhecimento científico. Assim, nos distanciamos da corrente positivista que vê a subjetividade humana como um resquício a ser desconsiderado na construção do conhecimento.

No âmbito das ciências sociais, o positivismo parte da compreensão de que os fenômenos sociais, assim como os fenômenos naturais, são explicados à luz das leis da natureza e, neste sentido, são invariáveis. Do mesmo modo, as formas de explicar a natureza

são deslocadas para a compreensão da sociedade, onde os fenômenos sociais são, simplesmente, observados e descritos, isentando-se de perspectivas ideológicas e procurando a máxima neutralidade e objetividade do pesquisador.

Dentre as metodologias de pesquisa, no terreno da educação, que nasceram na contramarcha das metodologias clássicas positivistas, destacamos o método (auto)biográfico. Sua valorização, que tem se tornado crescente, nega os ditames que enraízam a ciência com evidência no axioma da objetividade e a separação sujeito-objeto. No domínio do qualitativo e alheio às hipóteses e intenções de verificação, o método (auto)biográfico, segundo Bueno (2002), baseia-se em diferentes estudos com histórias de vida através de materiais biográficos e autobiográficos.

O método (auto)biográfico, ao apresentar o prefixo “auto”, entre parênteses, reconhece tanto a dimensão da história do *outro* quanto a dimensão da história do *eu*. Isso porque, nos primórdios da ascensão da negação do modo de produção do conhecimento positivista, surgem os estudos biográficos. Se procurarmos a origem dos termos, encontramos, em Pineau (2012), a atribuição do século V d.C. como o período do advento do termo biografia e, vinte quatro séculos mais tarde, o termo “autobiografia”, que surgiu por volta dos anos 1800, na Alemanha e Inglaterra. Segundo Delory-Momberger (2014a), a obra *Confissões* (Cf. AGOSTINHO, 1980) de Santo Agostinho, filósofo de Hipona, escrita entre os anos 398 d.C. e 401 d.C., é reconhecida, após o aparecimento do termo autobiografia, como a primeira obra autobiográfica e é com a obra de Rousseau (1948), mencionada anteriormente, que se registra o reconhecimento da passagem do *status* de categoria textual dos escritos autobiográficos a consideração de gênero autobiográfico. No método biográfico, o pesquisador valoriza os fatos da história dos sujeitos sociais com uma significação feita pelo próprio pesquisador. Neste modelo, o trabalho de síntese da vida enunciada é obra do *outro*. Ao reconhecer a dimensão autobiográfica, o método traz o modelo do autoinvestimento, de uma história com os significados dados pelo *eu*. Neste caso, no trabalho de enunciação de sua vida não há interlocutores. Já a compreensão de método (auto)biográfico, enquanto modelo dialógico e de coinvestimento, comporta (re)significações entrelaçadas do *eu* e do *outro*. Consonante a isso, biografia e autobiografia somam-se, pois explicitam os significados de um *eu* que se conjuga com o *outro* na produção de sentidos sobre percursos da existência. Não se trata, unicamente, de comportar as duas tendências, biográfica e autobiográfica, antes isoladas, ou *modelos de exploração*, segundo nomeia Pineau (2012), mas de compreendê-las de forma interligada.

Na companhia dos escritos de Franco Ferraroti (1926-), é possível conhecer que o método biográfico, no curso do tempo e na tentativa de se afirmar enquanto conhecimento

científico, denotou diferentes interpretações e utilizações. Conforme o autor, em seu artigo *Sobre a autonomia do método biográfico* (FERRAROTTI, 2010⁷), na perspectiva tradicional das Ciências Sociais, houve um movimento de redução do conteúdo das biografias e autobiografias a puras fontes de informação, com marcas significativas no final do século XIX, na Alemanha.

O movimento de pesquisa com a utilização de dados biográficos e autobiográficos surgiu como alternativa à sociologia positivista, sendo aplicada de forma sistemática pelos sociólogos dos anos de 1920 e 1930, na Escola de Chicago. Segundo Delory-Momberger (2014a, p. 235), essa tendência, nascida no departamento de sociologia e de antropologia da Universidade de Chicago, é a primeira do meio universitário a romper com uma pesquisa teórica e especulativa, forjando práticas de sociologia qualitativa, fazendo da cidade e dos problemas urbanos o campo de eleição e o laboratório da ciência social. Assim, os materiais empíricos, enquanto recursos que vão ao encontro dos testemunhos dos sujeitos sociais, e os documentos pessoais tornam-se princípios fundadores dos trabalhos da Escola de Chicago em departamentos conjuntos de sociologia e antropologia.

Neste movimento, a antropologia, enquanto ciência do homem, localiza-se na interface da sociologia. Denota-se, com isto, uma primeira ruptura com aquela sociologia clássica, objetiva, isolada dos elementos subjetivos que compõem a vida humana. A aliança feita pela Escola de Chicago entre sociologia e antropologia apontaram para a necessidade de estudos que encontrassem nas palavras dos sujeitos sociais a compreensão da realidade.

Os sociólogos da Escola de Chicago apoiaram-se em promover análises que desenvolvessem uma concepção interativa do indivíduo e do meio. É em um “quadro marcado pela miséria social e econômica, pelo clima de tensão e de revolta suscitado por condições desumanas de trabalho, [...] pelos problemas ligados à imigração, que se desenvolve a corrente de sociologia empírica da Escola de Chicago” (DELORY-MOMBERGER, 2014a, p. 235). Nesse período, seus estudos estão voltados para o contexto de imigração vivido pela sociedade norte-americana, a segregação das cidades e as minorias nacionais.

Como exemplificado por Ferrarotti (2010, p. 38, **grifos do autor**), no caso de um jovem delinquente, uma biografia “virá talvez a confirmar uma teoria do desvio juvenil; verificará talvez um estudo estrutural da marginalização e da anomia urbana; **mas nunca será o seu ponto de partida lógico** (será por vezes o seu ponto de partida temporal)”. Nesta esteira, o valor de conhecimento das fontes biográficas e autobiográficas é dado no instante

⁷ Texto originalmente publicado em Devignaud, na obra *Sociologie de la connaissance*, em 1979.

em que concede aspectos generalizáveis de um acontecimento social, a título de exemplificações. “A subjetividade ativa da autobiografia dilui-se na vida objetiva da biografia dos acontecimentos” (FERRAROTTI, 1988, p. 36).

O limite considerado pelas Ciências Sociais tradicionais, qual seja a negação epistemológica da subjetividade, é, também, a característica que inaugura um segundo movimento de valorização da pregnância subjetiva característica das fontes autobiográficas. Já não se trata de confrontar o que o ato de uma vida tem em comum com os atos e histórias de outros indivíduos, mas de compreender que o homem, intrinsecamente, carrega uma síntese individualizada e singular que, ao mesmo tempo, é ativa na sociedade. A compreensão do que acontece no universal da dimensão social, pode ser alcançada a partir da consideração e valorização do individual e do singular. Trata-se da singularização do indivíduo na universalidade da estrutura social, fundada na riqueza da experiência humana e no desenvolvimento do sujeito na tomada de consciência de si e do seu papel na história coletiva. Esse período está encharcado por uma dimensão humanista das Ciências Sociais.

Neste movimento, que ganha força especialmente nas últimas décadas do século XX, no âmbito das Ciências Sociais e das Ciências Humanas (em áreas como a historiografia, a antropologia, a psicologia, a educação, etc.), vale destacar os estudos do pensador italiano, já supracitado, Franco Ferrarotti (Cf. 1983)⁸, e a perspectiva etnossociológica, do francês Daniel Bertaux (Cf. 1980; 2010)⁹, ambos como grandes nomes de uma espécie de relançamento da biografia na sociologia no continente Europeu.

Na perspectiva etnossociológica o interesse está nos fenômenos sócio-históricos que podem ser conhecidos, dentre outras fontes, por testemunhos pessoais. Neste horizonte, há um destaque ao caráter histórico dos fenômenos sociais em uma visão indissociada dos sujeitos que os protagonizam, na compreensão viva das ações humanas no processo social. A perspectiva de Bertaux não tem por objetivo aprender a dimensão singular do indivíduo, mas os mundos sociais que reúnem um conjunto de pessoas de uma dada situação social: “Daniel Bertaux define a metodologia das sondagens sociológicas que ele designava, então, com a expressão *abordagem biográfica*” (DELORY-MOMBERGER, 2014a, p. 278, *grifos da autora*).

⁸ Conferir, como amostra da produção de Franco Ferrarotti: FERRAROTTI, Franco. **Histoire et histoires de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales.** Paris: Méridiens, 1983.

⁹ Como exemplo da produção de Daniel Bertaux, conferir: BERTAUX, Daniel. **L’approche biographique: sa validité méthodologique, ses potentialités.** Paris: PUF, 1980. BERTAUX, Daniel. **Narrativas de Vida: a pesquisa e seus métodos,** Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

Permanecendo nesta trilha, no curso deste segundo movimento inaugurado pelo método biográfico, consideramos que este se amplia ao adentrar no campo da educação, inicialmente ao destacar a importância da autobiografia por sua eficiência na formação de adultos. Aqui, destacam-se, entre outros pesquisadores, Pierre Dominicé, António Nóvoa, Matthias Finger e Marie-Christine Josso. Trata-se de voltar o olhar para a valorização e produção de conhecimentos sobre a pessoa em formação. “O indivíduo humano, em sua história singular e em suas inserções coletivas, em sua relação consigo mesmo e nas interações com os outros, será, a partir de então, o centro da preocupação epistemológica e metodológica” (DELORY-MOMBERGER, 2014a, p. 193). Daí que o método biográfico compreende sua comunhão com o método autobiográfico, galgando a expressão (auto)biográfico.

Com isto, nos próximos itens, apresentaremos alguns desdobramentos e elementos que derivam do método (auto)biográfico. O foco dos próximos itens é a compreensão do sujeito imerso em seu processo formativo.

2.2 Histórias de vida em formação

Agora, para pensarmos a continuidade do método (auto)biográfico, a partir de um de seus desdobramentos, apresentaremos a perspectiva das *histórias de vida em formação*. As *histórias de vida em formação* constituem uma corrente que desenvolveu metodologia específica dentro do método (auto)biográfico, fundada na exploração da história pessoal enquanto conhecimento de si. Inicialmente utilizadas na França, com destaque as contribuições de Gaston Pineau (Cf. 1983)¹⁰, que se faz pioneiro neste estudo, também, na Universidade de Montréal, as *histórias de vida em formação* trazem importantes contribuições para a formação de adultos através da apropriação que o sujeito faz de sua própria história inscrita no campo de reflexão que vê no próprio curso da vida um movimento de autoformação e apropriação das autobiografias como experiências de formação. O sentido da formação é aqui compreendido através do lugar que nela ocupam as experiências pelas quais os sujeitos se formam e se transformam.

Quando falamos em *histórias de vida*, reportamo-nos, segundo Souza (2006, p.139),

¹⁰ Cabe destacar que Gaston Pineau foi pioneiro da corrente das *histórias de vida em formação*. Para tanto, conferir, como exemplo de sua produção: PINEAU, Gaston. **Produire sa vie**: produire sa vie autoformation et autobiographie. Paris: Edilig; Montréal: St Martin, 1983.

[...] a uma denominação genérica em formação e em investigação, que se revela como pertinente para a autocompreensão do que somos, das aprendizagens que construímos ao longo da vida, das nossas experiências e de um processo de conhecimento de si e dos significados que atribuímos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem a nossa vida individual/coletiva. Tal categoria integra uma diversidade de pesquisas ou de projetos de formação, a partir das vozes dos autores sobre uma vida singular, vidas plurais, ou vidas profissionais, no particular e no geral, através da tomada da palavra como estatuto da singularidade, da subjetividade e dos contextos dos sujeitos.

As histórias de vida, como metodologia de pesquisa-formação, compreendem que a pessoa é sujeito da sua formação. É com esta compreensão que no seio da formação de adultos houve um grande número de estudos em relação ao adulto professor, repensando e ressignificando seus processos formativos e problematizando o próprio conceito de formação.

No campo da educação, volta-se, sobretudo, o olhar sobre o sujeito na vida... um sujeito produtor de si. Segundo Nóvoa (1992), a partir de 1980 houve um redirecionamento das pesquisas e das práticas de formação com ênfase na pessoa do professor, contemplando seus percursos profissionais, os significados dados à carreira docente e ao desenvolvimento pessoal do professor na intersecção profissional-pessoal, ou seja, a literatura pedagógica, sendo envolvida pelos estudos sobre a vida. Até essa década as pesquisas compreendiam o professor enquanto objeto a ser conhecido e não como sujeito do seu próprio conhecimento e formação.

Partindo das pesquisas na dimensão de pesquisa-formação com professores, germinam diferentes abordagens metodológicas inseridas no método (auto)biográfico. Com predominância em torno do sujeito professor e de sua formação docente, a pesquisa-formação estende-se a outros sujeitos de pesquisa, com abordagens ancoradas por diferentes pesquisadores, tendo a subjetividade enquanto “eixo aglutinador” (BUENO, 2002) presente na base de todas as propostas. Como exemplo metodológico, citamos a abordagem das *Biografias Educativas*, proposta, inicialmente, entre as décadas de 1970 e 1980, por Pierre Dominicé, Marie-Christine Josso e Matthias Finger, na Universidade de Genebra, considerada, segundo Delory-Momberger (2014a), um dos polos universitários que marcam o início das *histórias de vida em formação*. Segundo esta abordagem, o que recebe destaque não é o conteúdo da narrativa em si, os aspectos da vida, a experiência bruta, mas sim o movimento de investigação-formação que se inaugura no ato de tornar as narrativas de vida exercícios de reflexão. Assim, a atividade (auto)biográfica não é apenas a enunciação de si, mas o exercício de compreensão da experiência da vida em seus sentidos e aprendizagens, na relação consigo e com o mundo.

É por isso que a interlocução entre a dimensão biográfica e a dimensão autobiográfica, no reconhecimento do método (auto)biográfico, articulam-se com a epistemologia hermenêutica, antes referida, e mais uma vez justificam este diálogo:

A **autobiografia** fornece um modelo tangível do modo como nossa consciência *trabalha* o material da vida, díspar, heterogêneo, fragmentado, para constituí-lo em um conjunto dotado de unidade e coerência. O trabalho da reflexibilidade **biográfica** é de natureza **hermenêutica**: assim como o hermeneuta considera o texto como totalidade com a qual relaciona cada uma de suas partes, o autobiógrafo representa para si sua vida como um todo unitário e estruturado, com o qual relaciona os momentos de sua existência. Ele faz da *vida vivida* (*erlebtes Leben, Erlebnis*) o curso da vida (*Lebensverlauf*). Da mesma maneira que, para o hermeneuta, cada parte do texto – palavra, frase, parágrafo, etc. – adquire sentido no contexto da unidade superior que a contém e que o sentido do texto é produzido pelas relações das partes entre si e destas com o todo, para o autobiógrafo, o sentido se constrói na articulação da figura total da vida e de suas partes. Cada experiência encontra o seu lugar e adquire seu sentido no seio da forma construída pela qual o homem representa, para si mesmo, o curso de sua vida (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 58, *grifos da autora; grifos nossos*).

A *Biografia Educativa* parte do desejo de compreender o que se passa do ponto de vista do sujeito. Trata-se de pensar a formação enquanto conhecimento e aprendizagem, do ponto de vista de um *sujeito-aprendente*, de “procurar ouvir do lugar dos processos de formação e de sua articulação na dinâmica dessas vidas” (JOSSO, 2010a, p. 149), na construção de aprendizagens e experiências, que são compreendidas, aqui, como formadoras. Tornam-se experiências formadoras na medida em que nas recordações relatadas são identificadas recordações-referências, promotoras de uma aprendizagem sobre si, na ótica dos seus sentidos e valores. Tais recordações descrevem as transformações do sujeito em uma atividade de encontro consigo.

Para que se concretize a dimensão formadora na narrativa de vida, o trabalho com a *Biografia Educativa* compreende três etapas. Uma fase centrada na elaboração da narrativa oral e escrita, e duas etapas baseadas na compreensão do processo de formação. Encontra-se estruturada, dessa forma, porque o interesse da *Biografia Educativa* está menos centrado na narrativa em si, mas na reflexão que permite a sua construção, como trazido anteriormente.

Antes da realização da etapa que se caracteriza pelas narrativas orais e escritas está a necessidade de compreender a “primazia do sujeito que aprende na elaboração de um saber sobre a sua formação e as suas experiências [...]. Como me tornei o que sou? Como tenho eu as ideias que tenho?” (JOSSO, 2010b¹¹, p. 66). São questões que partem do desenvolvimento de uma consciência da atividade interior do sujeito em relação as suas aprendizagens. Este

¹¹ A publicação inédita do referido texto data, originalmente, do ano de 1978.

primeiro momento inaugura um compromisso do grupo que constrói aqueles momentos, face as suas responsabilidades na aprendizagem daquele espaço, assim como também é o primeiro momento de abertura a uma reflexão interior que percorrerá todo o processo, permitindo que ele compreenda-se como “sujeito e objeto da sua investigação” (JOSSO, 2010b, p. 67) em um processo de investigação-formação.

A etapa posterior compreende a construção dos percursos de vida, perpassando pela narrativa oral, momento de mobilização da memória e das recordações e depois a narrativa escrita. As atividades por serem feitas em grupo reforçam a relação de intercâmbio entre a vida pessoal do narrador e a do ouvinte. Segundo Josso (2010b), trata-se não apenas de conhecer os fatos que marcam a existência de cada um, mas, especialmente, de compreender os significados que são conferidos as situações vividas na construção de representações de si.

A última etapa é consagrada à reflexão sobre o percurso de formação. O processo reflexivo que acompanha esta etapa propõe pensar: “em que é que os componentes das narrativas foram entendidos como formadores” (JOSSO, 2010b, p.70), tendo como intuito a compreensão da narrativa em sua globalidade, que articula períodos da existência que reúnem fatos formadores. Esta articulação entre os períodos, Josso (2010b) define como *momentos-charneira* que permitem a reorientação de pensamentos, comportamentos, modos de pensar e agir, integrando na consciência as aprendizagens e os significados das experiências de vida. Nestes momentos, o sujeito conforta-se consigo mesmo, provoca a abertura de uma via de acesso ao processo de formação.

Nesta atividade de encontro consigo, trazemos, no próximo item, a compreensão das *narrativas de formação* enquanto produtoras da reflexão sobre si, que permite que as histórias de vida possam ser pensadas na ótica da formação.

2.3 Narrativas de formação: produção discursiva e reflexiva de si

A narrativa não é algo novo, mesmo que a passos lentos ganhe espaço na pesquisa em educação. Se revisitarmos a herança mitológica, veremos que o exercício de narrar histórias fundou uma tradição que, aos poucos, foi ficando esquecida. Na história do pensamento ocidental, isso se deu por conta da busca de um conhecimento que assegurasse algumas certezas, por sua vez, objetivas, racionais e invariáveis.

Neste sentido, a filosofia surge como uma espécie de tentativa de superação do mito, como forma de proteger a humanidade do mesmo, tido como algo fantasioso, não confiável,

apelativo ao sobrenatural e preso a rituais. Trata-se de uma busca pela verdade ancorada e explicada pelo homem, em contraponto às explicações divinas e/ou sobrenaturais. Quando a filosofia passa a buscar a verdade racional sobre os fatos, a mitologia perde lugar na cultura da oralidade, pois passa a ser considerada produto da imaginação do homem. De uma forma de pensar atrelada ao mito, passou-se a buscar/admitir um pensamento construído sobre a razão.

Neste sentido, é possível refletir sobre o conceito de verdade, de racionalidade e sobre o valor das histórias expressas em mitos. Até que ponto a busca por uma verdade sobre os fatos, o anseio por respostas tidas como verdadeiras, não destrói a capacidade criativa presente na oralidade e na forma de contar histórias? Hoje, é evidente que “a tradição oral, a narrativa, está definhando” (BENJAMIN, 1987, p. 200). A busca por explicações, pela exatidão, pela veracidade das explicações, enfraquece o sentido da própria narrativa, que é evitar explicações, é livrar-se do ônus da explicação verificável.

Todos os dias recebemos informações acompanhadas de explicações, crítica que Benjamin faz à comunicação de massa, todavia, estamos nos tornando cada vez mais “pobres em histórias surpreendentes” (BENJAMIN, 1987, p. 203). Os fatos fechados e suas correspondentes explicações destroem a capacidade criativa e interpretativa. Essa amplitude não existe na informação tida como representativa da verdade, válida por um curto intervalo de tempo. Segundo Benjamin (1987), ao contrário da informação, a história conserva-se no tempo e é capaz de permanentemente se desenvolver quando narrada. Assim, cada vez que é exteriorizada pela narrativa, suscita reflexões. É como se sempre mantivesse suas “forças germinativas” (BENJAMIN, 1987, p. 204).

Embora o surgimento da filosofia, ainda na Grécia Antiga, tenha enviesado o fim do conhecimento mitológico e, com isso, um princípio de desvalorização da história oral e das narrativas, é com o surgimento da Ciência Moderna que essa tradição perde espaço. Na busca de uma postura que possibilite encontrar algumas certezas mais evidentes menos dúbias, alguns dos pensadores desse período passam a desconsiderar as premissas até então existentes para explicar a realidade. Pensadores clássicos desse período, como René Descartes (1596-1650) e Francis Bacon (1561-1626), apontaram contra o conhecimento que os precedeu, propondo o abandono da tradição filosófica do ocidente em nome da superação do conhecimento mítico e teológico.

A necessidade moderna de assegurar à filosofia e à ciência uma base sólida, livre dos preconceitos e dos erros do passado, promoveu a dualidade entre corpo e alma, a dicotomia entre ser humano e natureza, o antagonismo entre natureza e cultura, a repulsa pelo diálogo, a

fragmentação dos fenômenos, a simplificação do pensamento. Foi em detrimento do saber antigo que os modernos privilegiaram o pensamento lógico-matemático.

A herança desse período, séculos XVII e XVIII, legou-nos uma racionalidade instrumental, um pensamento mecanicista e uma compreensão de vida *ahistórica*. Esses elementos constituem a teia que origina o *presenteísmo*, a confiança de que não há um passado a considerar e tampouco um futuro. Essa concepção dá origem, no século XIX, às metodologias clássicas positivistas, tal como já falamos no item 2.1. Do mesmo modo, e embora pareça repetitivo, sabemos que a tendência positivista perdura, como paradigma dominante, até meados do século XX, quando passa a ser questionada pelas áreas das Ciências Humanas e por métodos emergentes de pesquisa, entre eles o método (auto)biográfico. É nesse período que pesquisas qualitativas e de cunho social passam a ser desenvolvidas e ganham certa legitimidade, como se a subjetividade humana retomasse parte de seu espaço original. Cabe destacar que conforme Abrahão (2004), é possível compreender as contribuições das pesquisas com narrativas considerando as diferentes dimensões: a) como fenômeno, na produção da narrativa; b) como método de investigação na construção de dados para pesquisa; c) como processo de (auto)formação na reflexão sobre a formação dos sujeitos.

Inseridas nesse contexto, emergem as *narrativas de formação* (DELORY-MOMBERGER, 2012a, p. 86). Assim, considerando que o ato de narrar a própria vida inaugura um processo autoformativo do sujeito que narra, a narrativa de formação é aquela que relata o devir e o desenvolvimento de um ser através daquilo que ele aprende com suas experiências, aquela que “serve de material para compreender os processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem” (JOSSO, 2010a, p. 35). Segundo Lani-Bayle (2012), trata-se de uma prática de produção de si mesmo que contribui para que se “tome nas mãos” a própria vida.

A pesquisa com narrativas de vida, em suas dimensões reflexiva e formadora, enxerga as experiências de vida como potenciais formativos do sujeito que constrói a narrativa, ou seja, no momento em que se rememora é inaugurado um espaço de reflexão sobre os significados presentes em nossas histórias ao se constituírem em experiências, escolhas e renúncias. A dimensão autoformadora do sujeito que narra suas histórias e revisita suas reminiscências reflete a procura do conhecimento do próprio humano. Ao lembrar, ao realizar esse encontro consigo através de suas memórias, os sujeitos reafirmam-se através do processamento de suas identidades e da consciência de si, em uma articulação do que o indivíduo é para si mesmo. Narrar a própria vida é uma forma do sujeito *biografar-se* (DELORY-MOMBERGER, 2012a), de inscrever sua experiência nos esquemas temporais,

permitindo, nas condições de suas inscrições sócio-históricas, interagir, estruturar e interpretar as situações e os acontecimentos de seu vivido. Através da narrativa realiza-se o movimento que vai do vivido ao dito, em processo reflexivo, transformando a lembrança em formação.

Mais uma vez, podemos refletir sobre a aproximação entre o método (auto)biográfico e a epistemologia hermenêutica. É que a “narrativa (auto)biográfica instala uma hermenêutica da ‘história de vida’, isto é, um sistema de interpretação e de construção que situa, une e faz significar os acontecimentos da vida como elementos organizados no interior de um todo” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 57).

Conforme Josso (2010a), as narrativas podem fornecer elementos relativos aos movimentos das histórias de vida como possibilitadoras dos processos de autoformação. Trata-se de “colocar o sujeito da narrativa em contato consigo próprio, com esse ‘si próprio’ que tomou e continua a tomar formas múltiplas e que se transforma através delas” (JOSSO, 2010a, p. 149). Tal abordagem possibilita aos sujeitos em processos de formação significar suas vidas a partir da construção de sua *identidade narrativa* (RICOEUR, 1994), entendida como um si mesmo reflexivo e que se constrói através da própria reflexão. Essa é a identidade que o sujeito constrói graças à mediação da função narrativa.

A narrativa não é uma invenção contemporânea, mas tem sua origem nos primórdios da civilização humana. Resgatar essa perspectiva significa reencontrar o sentido histórico da oralidade como possibilidade de formação e convívio pedagógico, prática que transpassa a dimensão individualista da educação, proporcionando o desenvolvimento de uma formação coletiva e partilhada entre sujeitos que conhecem a si e aos outros. “Trata-se de devolver a narrativa à plenitude de sua natureza relacional e de sua intencionalidade comunicativa” (FERRAROTTI, 2014, p. 73). Significa a chegada de uma racionalidade mais humana que abriga os saberes da própria vida, na reconstrução de si e da vida em seus “itinerários de conhecimento” (JOSSO, 2014, p. 44) – perspectiva que se nutre na incorporação e valorização da subjetividade.

Dedicamo-nos, no próximo item, a tratar de elementos constitutivos da compreensão formativa das histórias de vida. Trazemos as distinções entre *vida* e *história de vida* na forma em que essa última se inscreve na temporalidade da experiência.

2.4 Do *Chronos* ao *Kairós*: a compreensão da vida no tempo da narrativa

Na construção da narrativa, cunhada pelo exercício reflexivo, o sujeito inaugura uma

relação com as suas próprias experiências de vida, representadas como uma forma de balanço prospectivo, que liga as três dimensões da temporalidade. Agora, já não faz sentido aquela proposta *presenteísta* da modernidade, como vimos no item anterior. Aqui, reportamo-nos à tridimensionalidade do tempo narrado, como apresenta Paul Ricoeur (1994), onde presente, passado e futuro, tornam-se tempo humano na medida em que são articulados de modo narrativo através da formação do sujeito pelo próprio discurso que ele faz sobre si e para si mesmo, na compreensão de autoria de sua própria história.

Com a compreensão do tempo narrado é possível fazermos alusão ao tempo que os antigos gregos denominavam *Kairós*. Segundo Calloni e Rodrigues (2012), tempo *Kairós* é o tempo do acontecimento, onde se vivencia a experiência do tempo presente. A noção do tempo *Kairós* remete-nos à reflexão sobre a narrativa da vida como uma evocação do passado tal como ele se inscreve no presente. O tempo na narrativa não é o tempo linear dos acontecimentos conforme eles se sucedem na vida, não é o tempo objetivo ou tempo cosmológico, mas é o tempo reflexivo que se expressa na narrativa: “a narrativa é significativa na medida em que esboça os traços da experiência temporal” (RICOEUR, 1994, p. 15).

Pela narrativa, o tempo presente é colocado em movimento, trazendo o passado na forma em que ele se faz vivo. Na construção narrativa, o tempo tem associações livres de experiências que são recordadas e organizadas numa coerência narrativa. As experiências se entrelaçam no embate entre o passado e o futuro em favor do questionamento do presente. “Diremos mais precisamente que ela conta uma interação presente por intermédio de uma vida” (FERRAROTTI, 2014, p. 73).

Nesse tempo narrado, o que é revelado é a relação que o sujeito construiu entre sua vida e o relato dessa vida. É o que falamos na abertura deste capítulo, sobre a dimensão factual e a conjunção com a dimensão ficcional da vida:

[...] a vida narrada não é a vida, e nenhuma prática de formação pretende reconstituir para si mesma o que seria o transcórrer factual e objetivo da vivência; todas elas, ao contrário, se dão por objeto primeiro de trabalho a construção biográfica que o sujeito opera pela fala ou pela escrita quando, convidado a contar sua vida, ele se *volta sobre si mesmo* (DELORY-MOMBERGER, 2014a, p. 316, *grifos da autora*).

Na narrativa, o que se tem são as experiências formadoras que se fazem pela aprendizagem que articula significação no espaço-tempo que oferece ao narrador o encontro consigo por meio dos seus registros de vida. O tempo é contado através das aprendizagens que são registradas nas experiências, através do diálogo que é estabelecido consigo. Por

compreender que não é um conjunto ordenado de fatos que compõe a narrativa, Pineau (2012, p. 108) diz que “a vida humana não é uma história, mas intervalos de turvação às voltas com múltiplas histórias, continuidades e descontinuidades a serem articuladas”. Essas articulações são então promotoras e promovidas na/pela narrativa na procura de fazer da vida uma história; “a história da vida *acontece* na narrativa. O que *dá forma* ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem de si” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 56, *grifos da autora*). É por este motivo que não nos serve, ainda que metaforicamente, a noção do tempo representada por *Chronos*. A compreensão de tempo que parte de *Chronos* difere da tendência que defendemos. É no *Kairós* que a história de vida é produzida pela narrativa, no momento em que é entendida enquanto “narrativa singular de um indivíduo sobre sua própria vida” (DELORY-MOMBERGER, 2014a, p. 44), na enunciação e no reconhecimento da fala sobre si. O que constitui a narrativa, fundando uma história de vida, são momentos.

O momento se define como um espaço-tempo interior que o sujeito constrói sobre a base de sua experiência e que identificando e singularizando este ou aquele domínio de sua existência, permite-lhe reconhecer, investir e apropriar-se cada nova situação num campo de costumes, afetos, de relações que lhe é próprio (DELORY-MOMBERGER, 2014a, p. 45).

Na vida narrada, esses momentos individuais constituem esquemas temporais que subtraem a linearidade do tempo *Chronos*, personificado na mitologia grega como o deus do tempo que funda a noção do tempo do cronômetro. Fazer da vida uma história é buscar uma *tessitura* (RICOEUR, 1994) de sentidos a partir da dimensão pessoal do tempo, de unidades significativas que não correspondem necessariamente à continuidade temporal do calendário.

É a partir da nossa compreensão de tempo e do *mundo temporal* (RICOEUR, 1994, p. 111), refigurado pela narrativa, que apresentamos, a seguir, o Capítulo III, iniciado com a apresentação da metodologia dos *ateliês biográficos de projeto*. Tal perspectiva metodológica comunga com a dimensão temporal em *Kairós*, pois, segundo essa, o sujeito reconstrói sua vida não na perspectiva cronológica, mas na articulação da tridimensionalidade do tempo em seu devir.

CAPÍTULO III – DIZER DE SI, PARA SI E PARA O OUTRO: encontros metodológicos

Não existe método de trabalho em pesquisa junto a pessoas humanas que substitua a sabedoria da escuta. Se você a tem ou a desenvolve, qualquer método bom serve. Se não qualquer um atrapalha.

(Carlos Rodrigues Brandão)

O texto trazido neste capítulo tem como intenção apresentar o percurso metodológico empreendido pela pesquisa, tanto no que se refere à construção dos dados quanto ao processo de análise do *corpus* empírico. É importante lembrarmos que trataremos da metodologia, diferente do que anunciamos no Capítulo II, quando falamos em método e em epistemologia da pesquisa. Contudo, não nos referimos a coisas incongruentes ou desconexas, apenas distinguimo-las sem separá-las. Compreendemos o método e a epistemologia como a representação da concepção teórica que, em diálogo com a visão de mundo do pesquisador, sustenta a pesquisa; já a metodologia é o caminho pelo qual os dados são coletados e interpretados, em diálogo com a epistemologia e o método. Neste sentido, *dizer de si, para si e para o outro*, termos que dão origem ao título do capítulo, são a representação da dimensão existencial que permeia o *corpus* empírico da pesquisa. Ao mesmo tempo, os termos figuram como palavras-chave que representam o processo de coleta e de análise dos dados. Assim, tal como nos diz Brandão (2003, p. 135), em epígrafe, valorizamos a escuta sensível e atenta aliada à formalidade metodológica.

Para explicarmos a metodologia, organizamos este capítulo em dois momentos: o primeiro, está representado pelos itens 3.1 e 3.2, que tratam da metodologia dos *Ateliês Biográficos de Projeto* (DELORY-MOMBERGER, 2008; 2014b), orientadora da construção dos dados da pesquisa. O segundo momento é formado pelos itens 3.3 e 3.4, onde trazemos a *Análise Textual Discursiva* (MORAES e GALIAZZI, 2013) como escolha metodológica para o diálogo com o *corpus* de análise. Encerramos o capítulo com o item 3.5, apresentando aqueles com os quais estivemos envolvidos na construção desta pesquisa, desde o conhecimento de suas histórias até as possibilidades de produção de sentidos a suas vidas.

3.1 Os ateliês biográficos de projeto: a metáfora do artesão

Se procurarmos conhecer o significado da palavra ateliê, deparamo-nos com o sentido

da criação, do local de trabalho de um artista ou artesão. Assim, tal como o artesão que lapida a matéria-prima através de seu processo criativo, o narrador lapida a sua vida como forma de encontrar a si e fazer da própria vida a matéria prima de sua autoformação enquanto sujeito que se produz como projeto de si mesmo.

Mediatizados pelas narrativas de formação, os ateliês biográficos de projeto, de Delory-Momberger, exercem grande influência na metodologia que orienta esta pesquisa. Segundo Delory-Momberger (2008), há uma estreita relação biográfica com a formação e o saber representada pela forma como as experiências são inscritas na dinâmica de uma história individual na qual assume seu lugar e sua significação. A novidade dos estudos de Delory-Momberger está em considerar a articulação entre biografia e educação em todos os tempos da vida.

Na metodologia dos ateliês biográficos de projetos, há a compreensão do sujeito enquanto autor de sua própria formação na criação de momentos e procedimentos de formação como meios para que os sujeitos reinscrevam sua história na direção e na finalidade de um projeto. Nesta perspectiva, o sujeito inaugura uma relação reflexiva com as suas próprias experiências, através da construção narrativa de si, fundando um futuro do sujeito e fazendo emergir seu projeto pessoal. “A relação com o passado está implicada numa antecipação e numa projeção do futuro” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 100). É neste sentido que Delory-Momberger inscreve a dimensão do projeto imersa no processo formativo no instante em que o sujeito passa a projetar seu próprio futuro.

Os ateliês desenvolvem-se em poucas semanas, com um grupo de aproximadamente doze pessoas e em torno de seis etapas. A primeira trata-se de um contato com o grupo a fim de que haja uma exposição sobre os procedimentos e objetivos dos ateliês. Desde a primeira fase são apresentadas as orientações visando responsabilizar cada um pelo uso que faz de sua palavra e pelo comprometimento consigo e com o grupo. Palavra que passa a ser uma palavra social, conscientizada na relação com o outro. Essa etapa traz os elementos para que no segundo momento haja a assunção de responsabilidade, doação e comprometimento do grupo em relação à construção dos ateliês biográficos.

A segunda etapa corresponde à elaboração, à *negociação e à ratificação coletiva do contrato biográfico*. Essa fase representa um momento fundador no trabalho biográfico: o contrato, que pode ser passado oralmente ou por escrito, é o ponto de ancoragem do ateliê biográfico; ele fixa as regras de funcionamento, anuncia a intenção autoformativa, *oficializa* a relação consigo e com o outro como uma relação de *trabalho* no grupo (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 100, *grifos da autora*).

As duas próximas etapas são destinadas à produção da primeira narrativa autobiográfica e sua socialização em pequenos grupos. Eixos temáticos orientam a narrativa onde há o incentivo de que sejam retratados percursos, figuras de pessoas, etapas e acontecimentos. Primeiramente, as narrativas são narradas nos pequenos grupos que constituem tríades. Na quinta etapa, a socialização da narrativa autobiográfica, esboçada nas tríades, é feita no grande grupo. A socialização é acompanhada de perguntas do grupo. “Este trabalho conjunto de elucidação da narrativa visa ajudar o autor a construir sentido em sua ‘história de vida’” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 102).

O narrador escolhe dentre os membros do grupo aquele que será seu escriba, ou seja, aquele que anotarà a sua narrativa e as intervenções que foram feitas pelo grupo. A narrativa construída de forma escrita pelo escriba é entregue ao autor para que faça a reescrita de sua autobiografia. “O procedimento de apropriação de sua história, que é comum ao conjunto das práticas das ‘histórias de vida’, passa aqui pelo *desvio compreensivo* do outro e pelo *distanciamento* de si mesmo” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 102, *grifos da autora*). Aqui está expressada a dimensão do (auto)biográfico. A última etapa caracteriza o momento de síntese, realizado no espaço das tríades, onde são explorados os projetos pessoais.

No próximo texto trazemos a descrição metodológica que orientou os encontros no curso pré-universitário popular e que oportunizou a construção dos dados desta pesquisa.

3.2 A construção dos projetos de vida no contexto do pré-universitário popular Maxximus

Paulo Freire (2014, p. 36) apresenta-nos um desafio: “temos de nos esforçar para criar um contexto em que as pessoas possam questionar as percepções fatalistas das circunstâncias nas quais se encontram, de modo que todos possamos cumprir nosso papel como participantes ativos na história”. Aceitando o desafio do educador Freire, expoente da Educação Popular, o Grupo de Apoio Educacional Maxximus, curso pré-universitário vinculado ao PAIETS/FURG, possui, em sua estrutura curricular, um momento de desenvolvimento pessoal a partir da exploração e reflexão sobre a vida, nomeado Construção dos Projetos de Vida, ancorado na metodologia dos *Ateliês Biográficos de Projeto*, de Delory-Momberger (2008: 2014b).

As atividades do curso Maxximus, assim como os outros cursos populares vinculados ao PAIETS, iniciam-se normalmente entre março/abril, estendendo-se até outubro/novembro,

época da realização do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, forma atual de ingresso na grande maioria das universidades públicas do Brasil. O número de educandos no contexto deste curso popular foi, no início das atividades do ano de 2014, de 20 sujeitos. Ao final das atividades do curso, totalizamos o número de 17 educandos. No grupo, tivemos adolescentes que concluíram o Ensino Médio há pouco tempo, adolescentes que ainda estavam, em turno inverso, finalizando os seus estudos no Ensino Médio e adultos que estavam há alguns anos longe dos bancos escolares. Sujeitos heterogêneos, mas que possuem um sonho que os une, o ingresso no Ensino Superior. São diferentes as características do grupo, tanto em número quanto no período em que permanecem juntos, daqueles descritos por Delory-Momberger ao apresentar os Ateliês Biográficos. Diante deste contexto foram necessárias adaptações metodológicas para que fossem construídos, no espaço do curso pré-universitário popular, momentos de encontro com a vida.

Diante dos prolongados meses de convívio no espaço do curso, uma das primeiras reformulações metodológicas foi estender aquelas primeiras etapas anunciadas por Delory-Momberger. Os encontros da disciplina Construção dos Projetos de Vida foram semanais, o que possibilitou que no transcorrer de todo o período do curso houvesse um número significativo de momentos de trabalho em grupo.

Tendo como ponto de partida o respeito por este contexto, os encontros na disciplina foram divididos em dois grandes ciclos. O primeiro ciclo, baseado nas primeiras etapas dos ateliês, quais sejam o entendimento, a identificação, a doação e o comprometimento de todo o grupo em relação à proposta. O segundo ciclo, então, comportando as seguintes etapas do ateliê, com as construções das narrativas orais e escritas nos pequenos grupos e no grande grupo, perpassando pelas trajetórias de vida (trajetória da infância, trajetória da adolescência, trajetória escolar, trajetória familiar) e a exploração dos projetos pessoais de vida. Ciclos que reúnem momentos de *biografização* (DELORY-MOMBERGER, 2008) como forma privilegiada da atividade mental e reflexiva, segundo a qual o ser humano se representa e compreende a si mesmo no seio do seu ambiente social e histórico, integrando, estruturando, anunciando e interpretando as situações e os acontecimentos vividos. “A biografização é, desse modo, uma ação permanente de figuração de si que se atualiza na ação do sujeito ao narrar sua história [...] em que se anuncia como sujeito e se anuncia como autor de sua história” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 17).

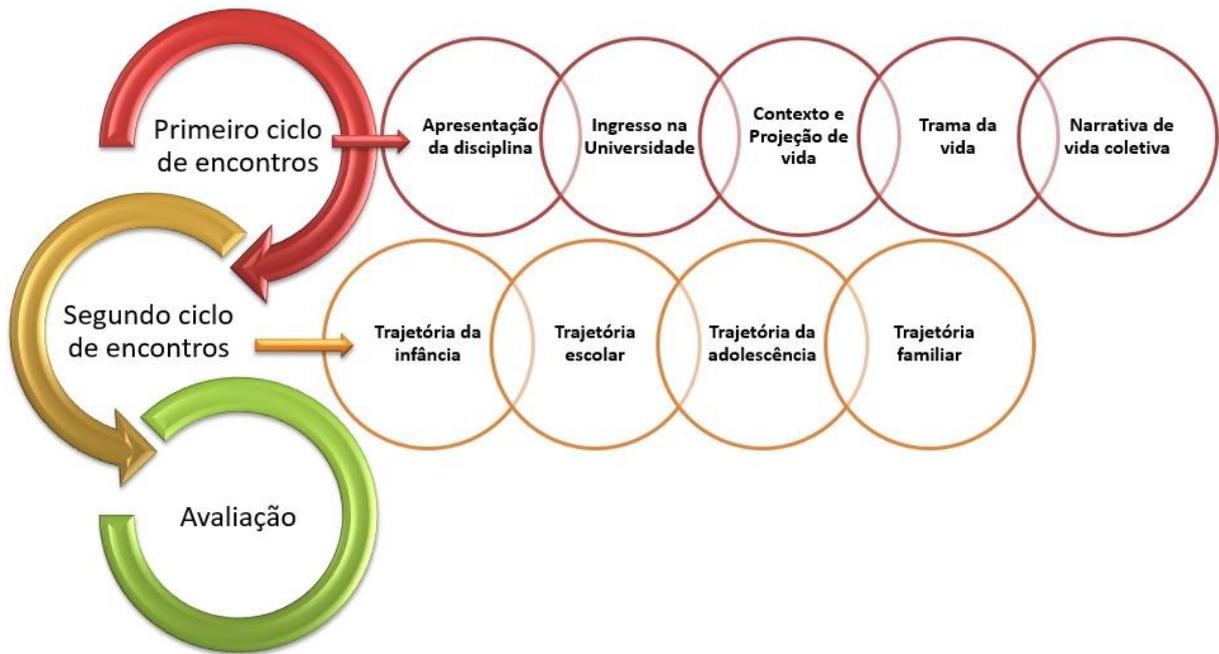


Figura 2 – Ilustração da organização da disciplina Construção dos Projetos de Vida.
Fonte: Acervo pessoal.

O primeiro ciclo, que compreendeu os sete primeiros encontros da disciplina com o grupo, iniciados na metade do mês de abril, teve como intuito inaugurar a proposta que faria parte de todas as segundas-feiras daquele grupo até o final do mês de outubro. Este primeiro ciclo foi construído em torno de propostas que foram desenvolvidas ao longo destes encontros, orientadas por temáticas como: a totalidade da vida, a importância do outro e do grupo no processo de autoconhecimento, a construção de um relato de vida coletivo, a reflexão sobre o contexto social em que se vive, pertencimento enquanto sujeito da classe popular, significados e sentidos atribuídos ao sonho de ingresso na universidade e projeção de vida.

Estes encontros iniciais constituíram-se buscando promover o desenvolvimento das “competências relacionais” (JOSSO, 2010a, p. 36) no estabelecimento de relações intersubjetivas. Trata-se de um ciclo de compreensão da presença do outro, do grupo e do trabalho cointerpretativo, basilares ao processo formativo.

O primeiro encontro do primeiro ciclo foi uma conversa no grande grupo sobre os sentidos de projetar a vida, como forma de inaugurar os encontros da disciplina Construção dos Projetos de Vida. Neste primeiro encontro fomos apresentados a um momento que, a partir daquele dia, seria semanal e fazia parte da estrutura do curso pré-universitário. Foi uma noite de perguntas e dúvidas sobre como seriam os nossos encontros de segunda-feira à noite, onde, inclusive, realizamos oralmente o contrato biográfico. Neste encontro colocamo-nos em

um primeiro movimento de pensar a vida e os nossos projetos, matérias-primas dos nossos encontros. Nesta noite uma das inquietações que fizeram parte do nosso diálogo foi aquele antigo jargão que muitos de nós já havíamos escutado tantas vezes: “O que você vai ser quando crescer?”. Aos adolescentes do curso, especialmente, esta questão traduzia-se em uma escuta frequente.

O encontro que se seguiu foi dedicado à construção da primeira narrativa sobre os sentidos atribuídos ao sonho de ingresso na universidade. Para esta construção formamos a primeira roda de diálogo da disciplina. A constituição de uma roda não se fez ausente de intencionalidade. A roda, segundo Warshauer (2001), permite o encontro e a troca entre pares, um espaço-tempo que possibilita, através do conversar, uma articulação entre os projetos individuais e os coletivos. Na roda cada um de nós expôs ao grande grupo os sentidos pessoais daquela busca que orientava a presença no curso pré-universitário, o ingresso ao Ensino Superior. Com a construção da primeira roda inauguramos o exercício da *escuta sensível*, uma escuta que “vai além da capacidade auditiva e difere da pura cordialidade” (STRECK, 2008, p. 171), mas aquela que se traduz como condição para o desenvolvimento de uma prática educativa democrática, pautada no diálogo e na *fala com* e não *para* o outro.

Não falamos para o outro, mas falamos com o outro. Foi, sobretudo, um momento de partilha de um sonho que naquele espaço é pertencente a múltiplas vidas. Ao final da roda, cada um recebeu uma pasta que o acompanharia durante todos encontros do ano e na qual seriam registrados os nossos momentos. Depois da narrativa oral, cada um passou da narrativa à escrita, pois “a narrativa escrita fornece, no próprio movimento da sua escrita, fatos tangíveis, estados de espírito, sensibilidades, pensamentos a propósito de emoções e sentimentos, bem como atribuições de valores” (JOSSO, 2010a, p. 217). Esta pasta já conteve a primeira construção narrativa realizada ao final do encontro daquela segunda-feira, quando, ao desfazermos a roda, cada um, no diálogo consigo e envolvido pelo diálogo com o outro, produziu a sua primeira narrativa escrita sobre os sentidos da conquista de ingresso no Ensino Superior.



Figura 3 – Pastas individuais onde, a cada encontro, foram guardadas as narrativas escritas.
Fonte: Acervo pessoal.

O terceiro e quarto encontros foram dedicados à reflexão pessoal sobre quais eram os sentimentos em relação ao sonho de ingresso na universidade, na articulação de um pensamento crítico-reflexivo sobre o contexto social que se vive e a projeção de vida. O nosso diálogo foi organizado através de uma nova roda, onde cada um retratou os condicionantes revelados pelos seus contextos socioeconômicos na reflexão de como tais condicionantes interferem, ou não, nos seus projetos pessoais de vida. Ao abrirem as pastas, estava uma folha com o desenho de uma escada. A construção da narrativa escrita, que se fez oriunda da narrativa oral e em roda, foi produzida através da ilustração desta escada, onde cada um sinalizou o degrau onde se encontrava em relação à sua projeção de vida e ao degrau que esperava/acreditava alcançar. Através daqueles degraus constituiu-se um momento para *produzir sua vida* (PINEAU, 1983).

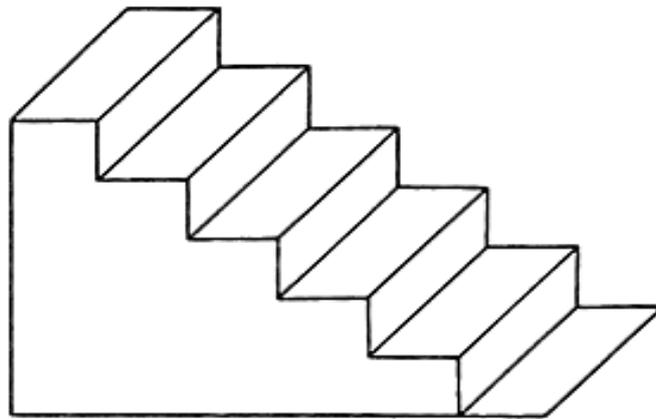


Figura 4 – Ilustração do desenho contido nas pastas na produção da segunda narrativa escrita sobre projeção de vida.

Fonte: Acervo pessoal.

Esta temática que envolveu estes dois encontros teve, sobretudo, o objetivo de oportunizar uma reflexão destes jovens e adultos sobre a sociedade desigual e suas mazelas. Um espaço onde os sujeitos populares, reconhecendo-se enquanto sujeitos da classe popular, problematizam as situações-limite em que vivem, no anúncio de projeções esperançosas da vida que imaginam para si. Enquanto sujeitos populares progressistas, é, segundo Freire (2014), nosso dever criar meios de compreensão de realidades políticas e históricas que deem origem a possibilidades de mudança e, ainda, que permitam que as próprias realidades de vida sejam reveladas. Em grupo foi possível refletirmos o nosso “ser” no mundo, na medida em que transformamos e retransformamos o mundo, existindo, pois, “contudo, para mim, é impossível existir sem sonhos” (FREIRE, 2014, p. 49).

Os próximos dois encontros foram dedicados a pensarmos sobre a totalidade da vida, motivados pela seguinte questão: E se fôssemos representar nossa vida, até este momento, como a representaríamos? Nestes encontros houve o incentivo de que realizássemos um balanço sobre os momentos que marcam o percurso de vida de cada um até aquele instante. Para a construção narrativa deste encontro, nas pastas, havia um pedaço de barbante. O barbante simbolizava, naquele contexto, a vida de cada um. Como representamos o percurso de vida através deste barbante? O que buscava ser representado era o percurso de formação em sua totalidade, compreendendo que “a trama geral serve não apenas como ponto de referência para situar a reflexão específica na continuidade temporal do autor, mas permite igualmente amplificar as primeiras articulações encontradas” (JOSSO, 2010a, p. 149).

A trama geral da vida, expressa no barbante, fundou o trabalho reflexivo de construção de significados sobre o emaranhado de trajetórias que compõe o percurso de vida na sua

totalidade. Estas trajetórias inaugurariam o segundo ciclo dos nossos encontros. Para a construção das narrativas orais, que nestes encontros aconteceram após a construção da narrativa individual escrita, foram realizados grupos organizados em rodas, onde cada um pôde contar ao pequeno grupo a forma como representou seu percurso de vida e os símbolos que empregou no barbante como forma de ilustrar os sentidos vividos durante este percurso.

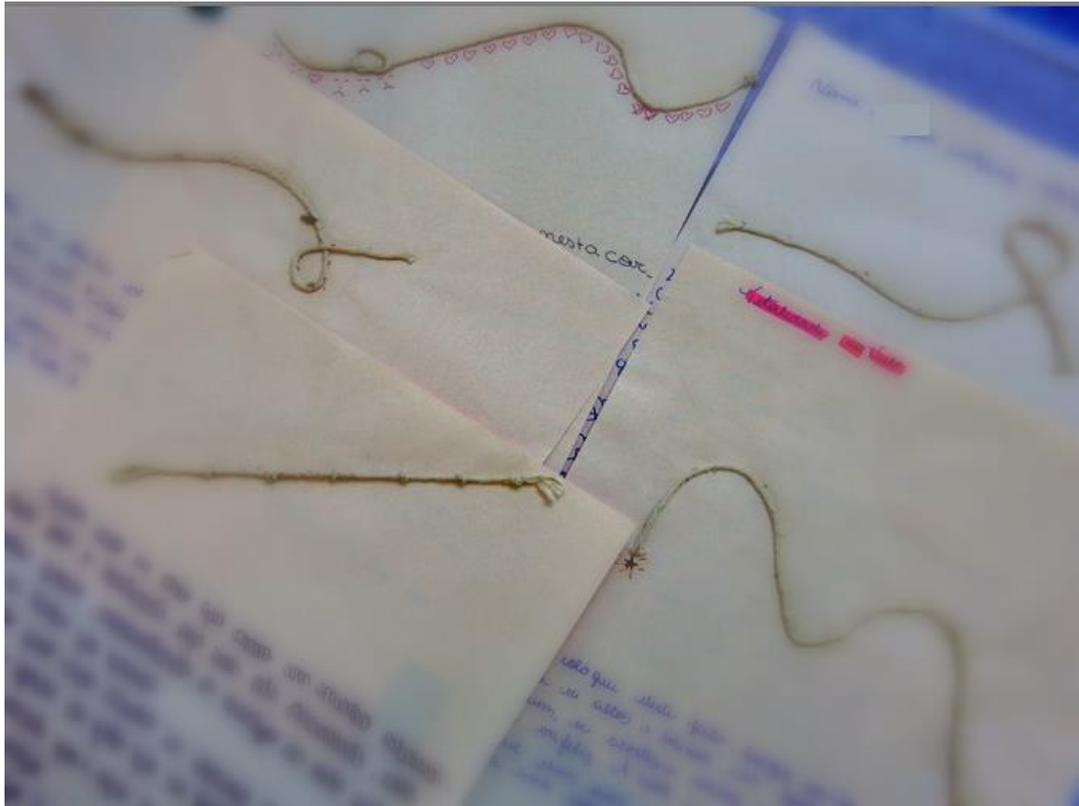


Figura 5 – Construções narrativas sobre a totalidade da vida.

Fonte: Acervo pessoal.

A última temática deste primeiro ciclo, que orientou o sétimo encontro, foi o diálogo e a construção de uma narrativa coletiva de vida. Reunidos em quatro grupos de cinco pessoas, foram construídas narrativas a partir dos sentidos dados no presente por cada um dos membros do grupo em reflexão sobre o seu percurso pessoal de vida. Cada membro do grupo contribuiu para o relato com um diferente aspecto (uma conquista marcante, uma renúncia, um medo, uma realização e sua autoimagem), construindo, assim, um relato coletivo a partir da vida de cada um. A temática orientada pela compreensão e aproximação com o outro, organizada através desta atividade, inaugurou um intercâmbio entre os membros do grupo e um reencontro no outro por, em alguns grupos, existir a descoberta de que não se é nunca o único a ter vivido situações difíceis. É assim que a “experiência completamente singular e

única de uma pessoa do grupo toca a alma de todos” (LAPOINTE, 2010).

Os encontros do primeiro ciclo trouxeram momentos de construções orais e escritas. No grande grupo, ou nos pequenos grupos, cada educando mostrou-se para o coletivo, com suas ideias, percepções, autoimagens, desencantos e motivações. O grupo inaugurou o exercício de partilha da vida e de escuta de forma que os encontros do segundo ciclo iniciaram-se construídos com maior liberdade em relação ao outro, de reconhecimento da importância do outro no exercício de pensar a sua própria vida, de compreender-se e fazer-se a si mesmo.

Aqui é possível a realização de uma aproximação com o que Delory-Momberger caracteriza como *heterobiografia*, exercício que acompanhará todo o segundo ciclo de momentos da disciplina pautados na reflexão das experiências de vida que compõem as diferentes trajetórias, revisitadas e narradas. Conforme Delory-Momberger (2008), a heterobiografia decorre do desvio compreensivo do outro, trabalho de escuta/compreensão da narrativa autobiográfica feito pelo outro. A construção biográfica de si perpassa a relação com o outro em situação de interlocução.

Os encontros do segundo ciclo foram nutridos pelas narrativas de formação construídas em torno das trajetórias de vida. A utilização do termo trajetória, segundo Delory-Momberger (2012a, p. 83) “é tomada por empréstimo dos sociólogos para descrever o movimento e o desenvolvimento no tempo de seções ou setores da existência”.

Da trama geral da vida, refletida no primeiro ciclo de encontros, passamos a ressignificar a trajetória da infância, a trajetória escolar, a trajetória da adolescência e a trajetória familiar, na articulação com os sentidos dessas trajetórias na forma em que pulsam no presente. Trajetórias que, ressignificadas, passam a ser compreendidas enquanto trajetórias de formação que possibilitam o advento de uma *escritura de si* (DELORY-MOMBERGER, 2012b, p.74), enquanto modo de apreensão e de interpretação da vivência. Essas trajetórias correspondem aos eixos temáticos que orientam o trabalho metodológico dos ateliês biográficos de Delory-Momberger, descritos anteriormente. Para todos os próximos encontros, construímos pequenos grupos que, conforme Delory-Momberger são nomeadas tríades, onde são partilhadas e cointerpretadas as narrativas orais. A reconstrução do passado que marca essas trajetórias está impregnada da intencionalidade de uma projeção do futuro, de “dar corpo a essa dinâmica intencional, reconstruindo uma história projetiva do sujeito” (DELORY-MOMBERGER, 2014a, p. 340).

Como os encontros do grupo se estenderiam ao longo dos meses do ano, dedicamos em torno de três encontros para que cada trajetória fosse trabalhada. Acompanhando as

orientações metodológicas dos ateliês biográficos de projeto, os primeiros momentos de cada uma das trajetórias foram organizados através das construções escritas das narrativas autobiográficas que foram, então, narradas oralmente por cada um dos membros nos pequenos grupos. Para a operação de reconfiguração de si através das trajetórias, houve a mediação com base em diferentes suportes, como fotos e objetos pessoais.

O grupo, além de realizar a escuta da história do outro, retira da própria história os elementos que têm alguma correspondência com a sua história, “situando o narrado nesta interpretação, que ele faz sua e que modaliza sua narrativa” (DELORY-MOMBERGER, 2014a, p. 343-344). Os momentos biográficos, enquanto momentos de experimentação de si mesmo, buscam compreender a história da vida como algo sempre revisável. Revisável na companhia dos membros dos grupos que com questionamentos ajudam a reconstituir o passado revisitado e os projetos dos quais se desenham os contornos.

Em um trabalho de reconstrução hermenêutica de si (DELORY-MOMBERGER, 2014a), exploramos os percursos de vida à luz destas quatro trajetórias (a trajetória da infância, a trajetória escolar, a trajetória da adolescência e a trajetória familiar). São percursos de vida feitos não da “soma de trajetórias que se justaporiam e se acumulariam, mas de sua integração” (DELORY-MOMBERGER, 2012a, p. 84). Após a partilha da trajetória nos pequenos grupos, que procuramos manter os mesmos ao longo dos encontros, dada a abertura e o trabalho colaborativo que vinha se constituindo no seio dos pequenos grupos, passávamos para a construção da roda no grande grupo para a socialização da narrativa autobiográfica.

No grande grupo, da mesma forma como ocorre nos ateliês, cada narrador escolheu um colega para ser seu escriba e fazer o registro da narrativa. Essa narrativa foi partilhada e ressignificada na presença e fruto das intervenções, sem teor especulativo, dos membros do grupo. A escrita do escriba é entregue ao autor da narrativa ao final da socialização de todo o grupo. No encontro posterior, uma nova grande roda era construída, onde cada um contava quais os sentidos de ler a sua vida escrita pelo outro e as reflexões suscitadas nesta leitura, neste encontro consigo pela palavra do outro.

Encerrávamos cada trajetória com a reescrita das narrativas, evidenciando o que foi formador em cada uma destas seções da existência. Conforme Delory-Momberger (2014a, p. 147), “o efeito de distanciamento acentua-se na materialização da narrativa: um processo de objetivação é então posto em prática em razão da atenção dada ao que constitui sua subjetividade”. Nesta narrativa havia o incentivo de que fossem registrados os momentos formadores da trajetória, assim entendidos após os momentos de narrativa oral e ressignificação coletiva, através das apropriações que cada um fez de si e de seu vir a ser.

Ao final dos encontros em torno das trajetórias, era chegado o encerramento do ano letivo das atividades do curso pré-universitário popular. Os últimos três encontros com a disciplina de Construção dos Projetos de Vida iniciaram com a realização de um reencontro dos narradores com suas escritas produzidas ao longo de todo o ano. Ao abrirem as pastas, lá estava o conjunto de todas as produções narrativas. Após este reencontro, que promoveu a releitura das narrativas enquanto um processo de apropriação de sua história, foram construídas rodas de diálogo para que cada um anunciasse ao grupo seus projetos pessoais de vida. Para a construção e anúncio dos projetos de vida, realizamos a leitura do texto de Pineau e Jobert (1986), como forma de compreensão do processo formativo em sua globalidade.

Um rio, tal como a história de uma vida, é formado por correntes. Essas correntes são mais bem vistas, percebidas com mais vivacidade em determinados lugares, em determinados tempos. Mas sua força e energia provêm do que há rio acima e rio abaixo. Provêm, também, das margens que as canalizam e lhes imprimem movimentos próprios.

***Rio acima** está a fonte, o nascimento, o **passado sempre presente** e atuante com seus afluentes, suas influências, as chuvas recebidas, as terras atravessadas, as represas, as estações, o sol...*

***Rio abaixo** encontra-se a distância que nos separa do fim do rio, o **futuro com seus projetos**, suas recusas, suas aberturas, suas perdas, suas mortes, suas transformações, seus ressurgimentos...*

*As **margens** são os nossos **limites**. Elas representam as correntes, mas, também, lhes dão força e forma.*

Elaborar sua vida significa criar seu próprio rio:

Encontrar e revelar suas fontes

Projetar seu futuro

Delimitar, arrumar e povoar suas margens. (Pineau e Jobert, 1986).



Figura 6 – Texto que acompanhou a construção dos projetos de vida¹².

Fonte: Acerto pessoal.

¹² O texto sobre a metáfora do rio, de Pineau e Jobert, é uma adaptação da seguinte obra: PINEAU, Gaston; JOBERT, Guy. **Les histoires de vie** – Tome 1: Utilization pour la formation. Paris: L'Harmattan, 1986.

O último encontro deu-se com a construção de nossa última roda, pautada em um diálogo livre, onde fizemos uma avaliação do processo e onde cada um pôde refletir sobre a disciplina construída durante o ano, avaliando o seu percurso de formação, os sentidos individuais dados aos momentos da segunda-feira e suas opiniões sobre a existência desta disciplina na estrutura do curso pré-universitário popular Maxximus. Ao final do encontro cada um registrou, de forma escrita, sua avaliação e construiu o seu pseudônimo, o nome que gostaria que fosse dado ao autor de seu percurso de vida.

Na medida em que procuramos mostrar a construção dos dados desta pesquisa, chegamos até aqui na companhia de definições teóricas e epistemológicas que fazem com que a escolha da metodologia de análise dos dados comungue tanto com a Educação Popular (assumida no Capítulo I) quanto com a valorização da subjetividade reconhecida pelo método (auto)biográfico (tema geral do Capítulo II). Neste sentido, trazemos, no próximo item, a apresentação da Análise Textual Discursiva (MORAES e GALIAZZI, 2013), na descrição de suas etapas e, em seguida, no modo como ela foi desenvolvida na pesquisa.

3.3 Análise Textual Discursiva

Acreditamos que o método (auto)biográfico e a metodologia de análise de dados proposta pela Análise Textual Discursiva dialogam ao não pretenderem a testagem de hipóteses (a fim de refutá-las ou comprová-las) ao final de um processo de pesquisa. O que importa, aqui, são os processos interpretativos pelos quais o pesquisador busca aventurar-se. Da mesma forma, na narrativa de formação, o que está em jogo é o ato de recriação da realidade através dos sentidos. Tal como na vida narrada, no texto a ser submetido à Análise Textual Discursiva há uma multiplicidade de possibilidades. Cada vez que a vida é narrada, ela suscita novas reflexões. É no diálogo com o presente, sempre em movimento, que a vida revisitada e narrada ganha sentidos. O texto analisado, na medida em que considera a subjetividade do pesquisador, permite da mesma forma essa multiplicidade de sentidos e possibilidades.

Neste sentido, a Análise Textual Discursiva “insere-se entre os extremos da análise de conteúdo tradicional e a análise de discurso, representando um movimento interpretativo de caráter hermenêutico” (MORAES e GALIAZZI, 2013, p. 07). Na busca pela realização interpretativa dos fatos e/ou temáticas, a análise organiza-se em torno de três grandes movimentos: a desmontagem dos textos, o estabelecimento de relações e a captação do novo

emergente.

Primeiramente, antes da realização destas três movimentações, bem como durante todo o processo, é necessário intenso envolvimento do pesquisador. Segundo as palavras de Moraes e Galiazzi (2013), trata-se de uma impregnação do pesquisador com o *corpus* de análise, aqui constituído essencialmente de produções textuais, de forma que seja possível uma interpretação em profundidade e para que possa emergir o novo, original e, possivelmente, imprevisto.

A desmontagem dos textos, qual seja o primeiro movimento da análise, refere-se ao processo de examinação do texto em seus detalhes, procurando identificar unidades de sentido. Este processo, denominado **unitarização** (identificação das unidades de sentido/unidades de significado, ou unidades de análise), parte da separação dos diferentes sentidos contidos no texto, de forma que cada sentido constituía uma nova unidade. Trata-se de um processo de desmontagem do texto, destacando seus elementos constituintes. É importante salientar que “é o próprio pesquisador quem decide em que medida fragmentará seus textos, podendo daí resultarem unidades de análise de maior ou menor amplitude” (MORAES e GALIAZZI, 2013, p. 18).

As unidades produzidas são identificadas mediante códigos que permitam ao pesquisador identificar de qual texto originário foram extraídas tais unidades, através de um processo nomeado **codificação**. Com posse das unidades de sentido, realiza-se a “reescrita de cada unidade de modo que assuma um significado, o mais completo possível em si mesma” (MORAES e GALIAZZI, 2013, p. 19). Após a reescrita é atribuído a cada uma das unidades um título de caráter descritivo. Aqui, torna-se importante a identificação do verbo como forma de reconhecimento da ação que situa aquela unidade de sentido. Cada unidade é entendida como elemento significativo do fenômeno estudado. Fruto dessa compreensão é que se torna importante a reescrita das unidades e a posterior atribuição de um título descritivo para que as unidades, na medida em que foram fragmentadas, não percam o sentido do contexto em que foram produzidas.

A posterior etapa da análise é denominada **categorização**, inserida no movimento de estabelecimento de relações. A categorização é assumida enquanto

[...] processo de comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Conjuntos de elementos de significação próximos constituem as categorias. A categorização, além de reunir elementos semelhantes, também implica nomear e definir as categorias, cada vez com maior precisão, na medida em que vão sendo construídas. Essa explicitação se dá por meio do retorno cíclico aos mesmos elementos, no sentido da

construção gradativa do significado de cada categoria. Nesse processo as categorias vão sendo aperfeiçoadas e delimitadas cada vez com maior rigor e precisão (MORAES e GALIAZZI, 2013, p. 22-23).

Ao longo do processo gradativo de categorizar – “reunir o que é semelhante” (MORAES e GALIAZZI, 2013, p. 83), as categorias podem receber as denominações de: a) iniciais; b) intermediárias; e c) finais. Trata-se, aqui, de um processo *indutivo* de produção de categorias a partir dos agrupamentos realizados entre as unidades de sentido. O pesquisador vai organizando os elementos semelhantes em um movimento que se desloca do particular para o geral. Aqui, parte-se das categorias mais específicas em direção às categorias gerais. Todavia, é possível optar pela realização do método considerado *dedutivo*, que parte do geral para o particular. Neste, as categorias são criadas antes mesmo de se analisar o *corpus* de forma que as unidades de sentido são agrupadas em torno dessas categorias, anteriormente definidas. Parte-se de categorias gerais para conjuntos de subcategorias mais específicas.

No intercâmbio destas duas possibilidades, do *indutivo* e do *dedutivo*, está o processo de análise misto, onde o pesquisador, com categorias *a priori*, vai reformulando-as à medida em que o *corpus* de análise consagra vozes ao pesquisador. Ainda é possível falarmos em outra possibilidade, denominada por Moraes e Galiazzi (2013) como método *intuitivo*. Neste, as categorias são produzidas conforme *insights* do pesquisador após intenso envolvimento com os dados de pesquisa. Mesmo com a distinção entre as diversas possibilidades, é possível considerar que a intuição, advinda do verbo intuir, que vem do latim (*intueor, -eri*) e significa olhar para, contemplar, considerar, examinar, pressentir... está dissolvida em todo processo de análise, mesmo que se opte por uma das possibilidades descritas. Aqui está, sobretudo, o reconhecimento e a valorização da subjetividade do pesquisador no processo de construção e análise dos dados de pesquisa.

Qualquer que seja a possibilidade adotada, “o essencial no processo não é sua forma de produção, mas as possibilidades de o conjunto de categorias construído propiciar uma compreensão aprofundada dos textos-base da análise e, em consequência, dos fenômenos investigados” (MORAES e GALIAZZI, 2013, p. 25-26).

Após a construção das categorias, é necessário que estas se voltem aos objetivos e à questão que orienta a pesquisa, de forma que estejam afinados. Através das categorias tem que ser possível a promoção de uma compreensão a respeito do fenômeno estudado. Na promoção desta compreensão, o pesquisador realiza o movimento de produção e reunião de argumentos aglutinadores, em um exercício de recursividade em relação aos degraus de análise até aqui construídos. “O pesquisador move-se da quantidade para a qualidade, da

explicação causal para a compreensão globalizada” (MORAES e GALIAZZI, 2013, p. 30).

Na construção da argumentação, o pesquisador estabelece um diálogo teórico com interlocutores que auxiliam na compreensão do empírico e produzem novos conhecimentos. Neste movimento, com as categorias finais definidas, em processo contemplativo das etapas anteriores, são construídos os chamados **metatextos**. O metatexto, constituinte de cada unidade final, organiza e apresenta as principais interpretações e compreensões construídas a partir das produções textuais submetidas à análise.

Conhecidas as etapas de análise que compõem a Análise Textual Discursiva, vemos, uma vez mais, a intersecção desta com o método (auto)biográfico. Assim, ao considerarmos o conceito de *fato biográfico* (DELORY-MOMBERGER, 2008), enquanto acontecimento da vida em si e representação mental da experiência, podemos compreendê-lo como uma unidade de sentido. Esta unidade só ganha sentido e significado na medida em que o narrador refigura sua experiência fazendo do material da vida uma totalidade. As unidades significantes estão presentes nos textos que constituem o *corpus* de análise de uma pesquisa, porém, segundo Moraes e Galiuzzi (2013), é “no ciclo da análise textual que realiza-se o exercício de produzir e expressar sentidos”. Tal como a multiplicidade de significados encontra suas possibilidades na própria teia da vida, está nas experiências e teorias pelas quais o pesquisador está atravessando a possibilidade de que significados e sentidos possam ser atribuídos aos dados de pesquisa.

[...] a análise textual discursiva é um mergulho em processos discursivos, visando a atingir compressões reconstruídas dos discursos, conduzindo a uma comunicação do aprendido e desta forma assumindo-se o pesquisador como sujeito histórico, capaz de participar na interpretação e na constituição de novos discursos (MORAES e GALIAZZI, 2013, p. 111-112).

Assim como o pesquisador que inaugura um mergulho em processos discursivos ao se impregnar das produções textuais que constituem seu *corpus* de análise, o narrador inaugura um mergulho em sua própria existência. Este mergulho torna-se profundo à medida em que o narrador produz sua narrativa de vida, no instante em que a concebe enquanto produção discursiva e reflexiva de si. Ao realizar este mergulho, o narrador se reconhece enquanto produtor de sua própria história e se reinventa. Trata-se de compreender como, no transcorrer do tempo, permanecendo ele próprio, transforma-se e vê na possibilidade de projetar o futuro a sua assunção enquanto ser histórico.

No próximo item, apresentamos o movimento empreendido com a Análise Textual Discursiva na pesquisa. Tomamos como ponto de partida as unidades de sentido e nos

encontramos com as categorias finais.

3.4 Das unidades de sentido às categorias finais: um percurso hermenêutico

Chegamos ao final do processo de análise dos dados de pesquisa, sentindo-nos como mergulhadores que realizaram um *mergulho do tipo apnéia*, ou seja, denso, durante longos períodos de tempo, que permitiu alcançar grandes profundidades no *corpus* de análise. Neste mergulho, deparamo-nos com a busca pela interpretação dos mundos criados pelos sujeitos da pesquisa ao se produzirem através da linguagem.

O processo de análise que foi realizado é de caráter *indutivo*, partindo da organização dos elementos análogos em um movimento que foi do particular em direção ao geral. O primeiro passo realizado foi a digitação das narrativas escritas que compunham as 17 pastas. Cada pasta pertence a cada um dos educandos do Maxximus, compondo o todo do *corpus* de análise. A partir daí, diante do *corpus*, a realização da Análise Textual Discursiva permitiu que encontrássemos 411 unidades de sentido provenientes do processo de fragmentação do todo em frações dotadas de sentido. Na sequência, com as unidades e com seus respectivos enunciados explicativos, passamos para o processo de categorização, que nos possibilitou, pelo estabelecimento de relações entre as unidades de sentido, encontrar 33 categorias iniciais que, reunidas, deram origem a 6 categorias intermediárias e a 2 categorias finais.

Abaixo, a figura ilustrativa representa o processo percorrido desde as unidades de sentido até o encontro com as categorias finais.

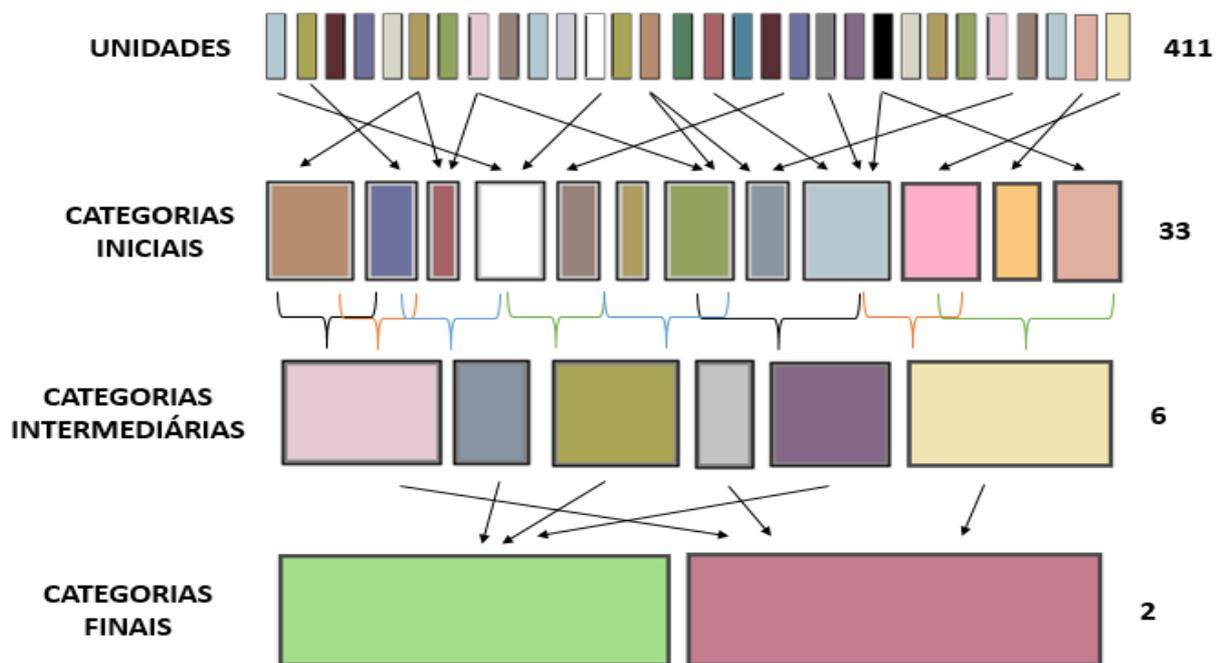


Figura 7 – Etapas de categorização indutiva da Análise Textual Discursiva.

Fonte: adaptação do livro de Moraes e Galiazzi (2011, p. 203).

Na Figura 7, as setas apresentadas estampam o movimento segundo o qual as aproximações entre as unidades de sentido produzem as categorias iniciais. As setas, igualmente, representam que as unidades podem ser classificadas como pertencentes a mais de uma categoria inicial. O estabelecimento de relações entre estas categorias iniciais, como demonstram os colchetes, gerou as chamadas categorias intermediárias que, agrupadas, deram origem às categorias finais.

As categorias finais, oriundas do processo metodológico da Análise Textual Discursiva, serão apresentadas nos capítulos seguintes, construídas através do movimento interpretativo e compreensivo das narrativas, que permitiu a apreensão das emergências e a “compreensão renovada do todo” (MORAES e GALIAZZI, 2013, p. 12). Os Capítulos IV e V apresentam os metatextos produzidos a partir de uma construção que reúne descrição e interpretação dos achados da pesquisa. Aliado a isto, está o processo de teorização, que é estabelecido a partir da conversa com o que emerge na análise, de maneira que todo o processo de Análise Textual Discursiva volta-se para a construção dos metatextos. Moraes e Galiazzi (2013, p. 32) alertam para os diferentes tipos textuais possíveis por meio da Análise Textual Discursiva, apresentando, em diferentes proporções, os elementos descritivos e interpretativos somados ao exercício de teorização. Os textos mais descritivos, mantêm-se mais próximos do *corpus*, e os interpretativos, propõem maior distanciamento em um

movimento de teorização mais aprofundado.

Mesmo que tenham sido utilizados apenas alguns trechos na composição dos textos, voltamos constantemente às narrativas dos sujeitos biografados, acompanhando suas palavras e as experiências narradas nos textos por eles produzidos. Aliados à esta dinâmica, optamos pela constituição de metatextos que apresentam um exercício interpretativo que vai “além da expressão de construções obtidas a partir dos textos e de um exercício meramente descritivo” (MORAES E GALIAZZI, 2013, p. 36). Cabe mencionar que optamos por esta escolha por abarcar uma pesquisa com histórias de vida que não está preocupada, somente, com os acontecimentos existenciais anunciados pela narrativa em seu sentido bruto, mas que busca apreender os sentidos (auto)formativos envolvidos no exercício do narrar. Procuramos compreender o percurso de (auto)formação no contexto das trajetórias de vida narradas. Intentamos perceber o que se mostra nas construções narrativas realizadas pela turma de educandos do pré-universitário popular Maxximus em direção aos seus projetos de vida. Desta forma, predispomos as possibilidades de agrupamentos de excertos para a construção de sentidos coletivos.

Nos textos que foram construídos, não trazemos a intenção de produzir verdades sobre as narrativas, tampouco, interpretações estanques, fixas e invariáveis sobre as escrituras empreendidas na pesquisa. Produzimos interpretações em diferentes tempos presentes a contar os múltiplos dias em que nos debruçamos para a realização da análise dos dados da pesquisa. Este presente, bem sabemos, muda constantemente.

Antes de chegarmos aos capítulos oriundos do processo de análise, apresentaremos os sujeitos desta pesquisa, os 17 educandos do curso pré-universitário popular Maxximus, que chegaram ao final das atividades do curso e, da mesma forma, ao processo formativo provocado pelos encontros da disciplina Construção dos Projetos de Vida.

3.5 Os personagens de si nas escrituras do eu

Ao final da disciplina Construção dos Projetos de Vida, a maioria dos educandos escolheu os pseudônimos pelos quais gostariam de ser chamados, acompanhados dos sentidos por eles atribuídos ao se nomearem. Além desses pseudônimos, que foram escolhidos como forma de se referirem a si, quatro educandas solicitaram que algum colega as nomeassem e duas educandas optaram por manter os nomes originais – **ALEXIA (16 ANOS)** e **AMANDA (17 ANOS)**.

Cabe mencionar que os trechos narrativos que compõem a apresentação dos pseudônimos, bem como os trechos utilizados nos capítulos a seguir, estão transcritos na forma como foram escritos pelos educandos, ou seja, sem a nossa interferência no que condiz à estrutura ortográfica e gramatical.

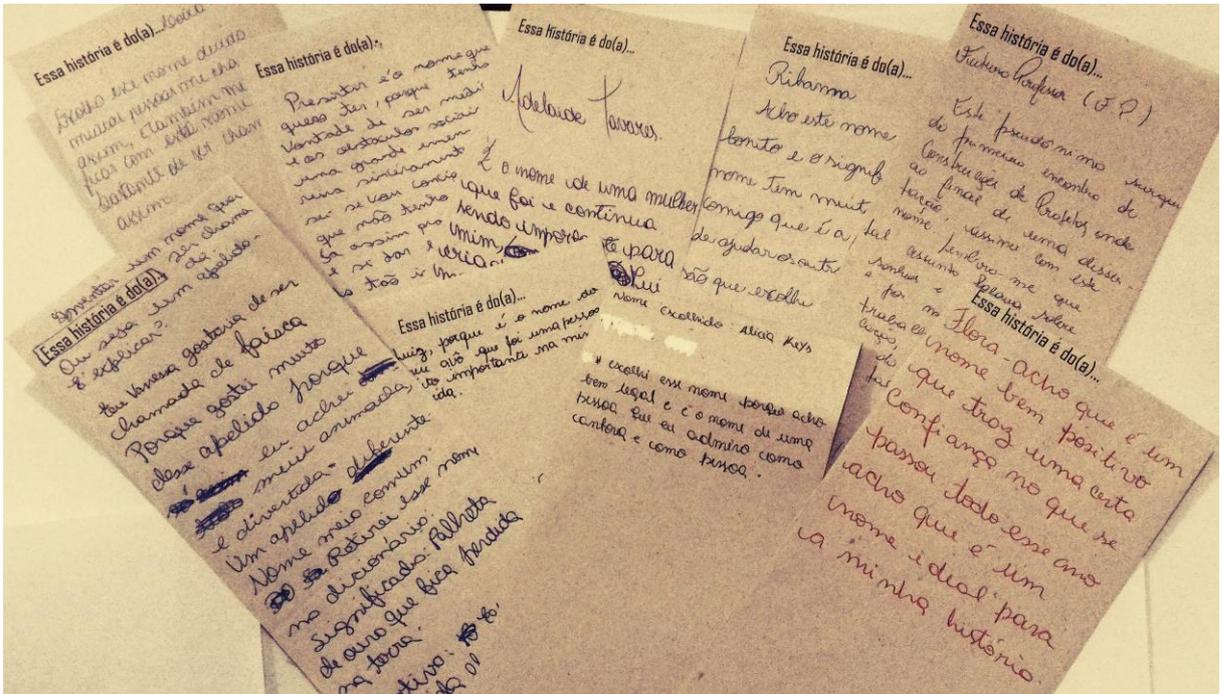


Figura 8 – Atribuição dos pseudônimos às histórias de vida.

Fonte: Acerto pessoal.

LOIRA (17 ANOS) – *Escolho este nome devido a muitas pessoas me chamarem assim, e também me identifico com este nome e gosto bastante de ser chamada assim.*

FUTURO PROFESSOR (16 ANOS) – *Este pseudônimo surgiu no primeiro encontro de Construção dos Projetos, onde ao final de uma narrativa, assinei com este nome. Lembro-me que falávamos sobre os sonhos e sobre nossas metas e por meu gosto pelo trabalho com a educação surgiu a ideia do futuro professor, tal como serei um dia!*

LUIZ (17 ANOS) – *Escolho esse pseudônimo porque é o nome do meu avô que foi uma pessoa muito importante na minha vida.*

ADELAIDE TAVARES (17 ANOS) – *É o nome de uma mulher que foi e continua sendo importante para mim. Fui criada pelo meu pai, meu avô paterno e por ela: minha avó paterna.*

ALICIA KEYS (18 ANOS) – *Escolhi esse nome porque acho bem legal e é o nome de uma pessoa que eu admiro como cantora e como pessoa.*

FAÍSCA (32 ANOS) – *Eu gostaria de ser chamada de Faísca. Porque gostei muito desse apelido, eu achei muito animado e divertido. Um apelido diferente. Nome meio comum. Retirei esse nome do dicionário onde diz que significa uma palheta de ouro perdida na terra. Eu me sinto perdida de vez em quando em certos ensinamentos, e até andar na rua sozinha e por motivo de não saber enfrentar direito os meus medos.*

FLORA (27 ANOS) – *Acho que é um nome bem positivo que traz uma certa confiança no que se passou todo esse ano. Acho que é um nome ideal para a minha história.*

RIHANA (18 ANOS) – *Acho este nome muito bonito e o significado deste nome tem muito a ver comigo que é a necessidade de ajudar os outros e a profissão que escolhi exerce este lado.*

PERSISTIR (26 ANOS) – *É o nome que quero ter, porque tenho vontade de ser médico, é uma grande e imensa carreira. Sinceramente não sei se vou conseguir, acho que não tenho tanta força assim para sobreviver e se dar bem num mundo de obstáculos sociais, tão injusto e insuficiente.*

LETÍCIA (48 ANOS) – *Gostaria de me chamar assim porque gosto muito desse nome.*

FREDERICO A. (chamar apenas por Frederico) (18 ANOS) - *“Frederico” Inspirado no nome de um dos mais brilhantes pianistas da era romântica: Frédéric François Chopin. O “A.” vem da nota Lá, que no sistema de nomenclatura musical americano é representada pela letra A. A tonalidade que através da música consigo expressar minhas emoções mais profundas. Tonalidade que, mesmo quando não inspirado, as melodias simplesmente fluem através dos meus dedos, como arpejos de sucessivas notas repletas de sentimentos imensuráveis. Assim como a música em si, essa tonalidade é de grande valor sentimental para mim, às vezes chego a pensar que isso não é apenas uma tonalidade, quem sabe até não seja, nem eu me entendo. Tenho em mim a essência da era romântica. E sim, o assunto é a música.*

TIA PESADA (42 ANOS) – *Puede parecer que estoy hablando de peso, pero no. Tia en españa*

es una forma de llamar a la mujer y pesada significa que es intensa. En ocasiones mi esposa es una tia pesada y ella intenta, intenta y intenta hasta que al final lo consigue. Me siento orgulloso de mi tia pesada por su intensidad, por su perseverancia, por su constante voluntad. Te quiero mucho mi tia pesada (Observação: Tia Pesada foi o pseudônimo escolhido pelo seu companheiro, educando do curso Maxximus no mesmo ano, porém não concluinte).

LESIANE (16 ANOS) – *Escolhi chamá-la assim porque sou colega dela desde o primeiro ano do Ensino Médio e hoje estamos terminando o terceiro ano e sei um pouco de sua vida. Escolho este nome pelos laços afetivos que fazem com que ela corra atrás daquilo que quer. Lesiane é o nome de sua mãe* (Observação: Lesiane foi o pseudônimo escolhido pelo Futuro Professor).

DORY (17 ANOS) – *Esse pseudônimo foi escolhido porque percebo que ela está numa busca de si mesma, como a Dory do filme “Procurando Nemo”, ela está nadando sempre em busca de um sonho que ainda irá conhecer* (Observação: Dory foi o pseudônimo escolhido pelo Futuro Professor).

ROBERTA (16 ANOS) – *Dei a ela o nome de sua mãe. Lembro que durante a disciplina, algumas vezes escutei que ela falava e se distanciava da mãe. Então trazer o nome dela agora é uma forma de trazer para si mesma um pouco desses laços maternos, fortalecendo. É uma forma de homenagear sua mãe no caminho em que ela está começando a trilhar* (Observação: Roberta foi o pseudônimo escolhido pelo Futuro Professor).

CAPÍTULO IV – AS POSSIBILIDADES DO SER: da representação ao projeto de si

[...] biografar implica para o sujeito o direito de ser.
(Passeggi; Abrahão; Delory-Momberger)

Chegamos a esta categoria final, envolvidos pela dialógica entre o ser e a representação do ser, que deflagram, ao fim e ao cabo, as possibilidades do ser presentes nas narrativas dos educandos do pré-universitário popular Maxximus. Falar das possibilidades do ser significa mostrar o movimento da narrativa que possibilita ao sujeito representar-se, enquanto anúncio daquilo que é e, ao mesmo tempo, manifestar o projeto que faz de si. Portanto, a dialógica reside na soma entre o ato interpretativo, presente na forma-figura que representa o “estar sendo do sujeito”, e o horizonte projetivo do narrador *indivíduo-projeto* que se coloca em direção ao futuro com a representação do que quer ser (DELORY-MOMBERGER, 2008; 2014b).

Por estas razões, esta categoria final constitui-se como um metatexto formado por três categorias intermediárias. Brevemente, como um modo de apresentar as reflexões produzidas por nós a partir da análise dos dados da pesquisa, fazemos saber sobre as categorias intermediárias que originaram esta categoria final. A primeira delas, diz respeito ao desejo de ser “alguém na vida”: esta categoria intermediária apresenta uma leitura sobre o sujeito que está cansado de si, isto é, aquele que anuncia um sentido existencial localizado no futuro e traduzido pelo ingresso no Ensino Superior. O encontro das histórias de fortaleza e de fragilidade marca o desenvolvimento da segunda categoria intermediária: nesta construção, os sujeitos inscrevem-se a si mesmos e produzem, da vida, suas histórias de vida. Concluimos esta categoria final com a categoria intermediária que apresenta o horizonte projetivo do sujeito, que demonstra o movimento que vai da experiência ao projeto de si.

4.1 O sujeito cansado de si: “quero ser alguém na vida”

*Não sou nada.
Não serei nada.
Não posso querer ser nada.
À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo.*
(Fernando Pessoa)

O poeta português, Fernando Pessoa (1888-1935), em seu poema *A tabacaria* (PESSOA, 1996, p. 61), relaciona dimensões que, aparentemente, são antagônicas na

descrição de um si mesmo. Como pode não ser nada, não ser um nada em relação ao futuro, não poder querer ser nada e, ao mesmo tempo, carregar em si todos os sonhos do mundo? No caso desta categoria intermediária, encontramos nas narrativas um sujeito que aparenta sentir-se um nada, ou seja, um ser que se mostra cansado de si, cansado de ser o que é.

Agora, se voltarmos ao poema de Pessoa, com especial atenção ao trecho em que o poeta nos diz que tem em si todos os sonhos do mundo, de repente ficamos em dúvida com relação ao sentido de sua reflexão existencial: afinal, o *não sou nada* não seria um modo de dizer “não me reduzam a nada”? Com este olhar, pode ser que as narrativas que afirmam o “ser nada” estejam, tal como a abertura de *A tabacaria*, a prelibar o dizer sobre o devir do sujeito que, ao mesmo tempo, querendo ser alguém na vida, carrega consigo todos os sonhos do mundo.

As frases que contêm os trechos que remetem ao querer ser alguém na vida formulam incógnitas. Por que alguém se compreende como não sendo alguém? O que é ser alguém? De onde vem a ideia de não ser alguém? A nossa primeira intuição é a de que, querendo ser outros que não o que são, os sujeitos estão, por suas condições existenciais, cansados de si. Para exemplificar, tomemos como exemplo um trecho de uma das narrativas da Faísca: “Para no futuro eu ser alguém na vida, e é por esse motivo que eu gosto de estudar. Para dar orgulho a minha mãe e ela entender que eu posso ser alguém na vida”. O que vemos aqui é o projetar-se em direção a um futuro que seja diferente do presente. Há um sujeito que quer ser alguém, que quer ser motivo de orgulho, que quer mostrar para si e para o outro que o porvir do tempo a fará diferente. Entretanto, Faísca ainda não nos deu a chave para a compreensão quanto à origem do querer “ser alguém”, mas vemos que o presente a mantém condicionada a ser o que ela não pretende continuar sendo.

Ao insistirmos na busca pela compreensão do sujeito cansado de si, encontramos outro indício nas palavras de Rihana. Ela nos diz o seguinte: “Na minha infância eu pensava muito em ser alguém na vida, ter uma profissão valorizada e que eu gostasse da minha escolha profissional”. Se a Faísca menciona que o motivo pelo qual gosta de estudar é porque isso é o que possibilitará a ela ser alguém na vida, a Rihana assimila o querer ser alguém na vida, desejo que a acompanha desde a infância, a ter uma profissão valorizada. Até aqui, parece-nos que o que a Faísca e a Rihana têm em comum não é só o desejo de ser alguém, mas o percurso que as possibilitará serem alguém.

No mesmo sentido das exposições anteriores, Letícia quer “estar na universidade para ser uma pessoa importante”. Nesses termos, Faísca, Rihana e Letícia concebem um caminho possível para serem alguém na vida. Há um tripé que, mesmo composto de elementos

distintos, complementa-se para fundir um caminho de possibilidades. Assim, a continuidade dos estudos, na fala da Faísca, o ser profissional, dito por Rihana, e o ingresso na universidade, mencionado por Letícia, compõem a tríade da superação do sujeito cansado de si.

Em se tratando dos estudos, no sentido da escolarização, o próximo passo para os educandos do pré-universitário popular Maxximus é o ingresso na universidade. Portanto, a projeção que os sujeitos fazem de si está, direta ou indiretamente, relacionada com a universidade. A busca pelo ingresso na universidade tem uma fonte, e é aí que se revela, uma vez mais, a trilha que os fará “alguém na vida”.

Se colocarmos em linha uma espécie de percurso hipotético a ser trilhado pelos educandos do Maxximus, mesmo sabendo que as trajetórias de vida não são lineares, o tripé, que antes encontramos, estaria assim relacionado: primeiro, com a narrativa da Faísca, a figura-forma do indivíduo cansado de si, que almeja “ser alguém” e que, de certa forma, anuncia o estudo como condição para tal; segundo, o conhecimento de si que é produzido a partir de um passado revisitado, tal como o fez Rihana, ao dizer que já na infância queria “ser alguém”, ter uma profissão valorizada; terceiro, a constatação feita por Letícia em relação ao papel da universidade para que ela seja uma pessoa importante. Mesmo com a particularidade de cada fala, concluímos que nos três casos há um “querer ser” que parte de “um não ser”. Assim, o estudo, a profissão e a universidade são os elementos mediadores da relação entre o sujeito cansado de si e o sujeito esperançoso de si, aquele que quer “ser alguém na vida”.

Mesmo diante destas reflexões, ainda não encontramos a origem daquilo que faz com que os sujeitos estejam cansados de si. Por que o estudo, a profissão e a universidade são as palavras-chave dessas narrativas? Será que esse querer “ser alguém”, que não a si mesmo, não está no fato de os autores dessas narrativas serem o sujeito marginalizado na sociedade? Em outras partes das narrativas aparecem trechos onde os sujeitos se reconhecem pertencentes à classe popular e, a partir desse reconhecimento, sentem-se à margem de outras possibilidades de ser. Em outro trecho das narrativas da Rihana, é possível identificarmos a questão da classe popular e, novamente, em outro termo, a menção à profissão. Vejamos: “Convivo em uma sociedade capitalista, por isso me incluo na classe popular porque cresci vendo meus parentes trabalharem para obterem um futuro melhor”. Nesse trecho, Rihana nos mostra o *locus* de sua vida e a constatação lúcida de que é necessário trabalhar para obter um futuro melhor. É por esta razão que desde a infância Rihana sonha com a profissão. Além disto, ela aponta para outra questão importante, que é o reconhecimento de que vivemos em uma sociedade cindida em classes. Aproveitemos esta deixa para trazer um trecho de uma das narrativas de Persistir.

Ele nos diz o seguinte: “Os meus condicionantes são ser da classe baixa popular”. Essa colocação parece corroborar com a colocação feita pela Rihana. Persistir está a anunciar o que o condiciona, do mesmo modo que a colega assemelha à tarefa de seus familiares que, trabalhando, buscam um futuro melhor. Tanto para Rihana quanto para Persistir, é necessário romper com a condição existencial atual. Persistir não disse como romper; mas Rihana acredita que a ruptura está na profissão.

É diante do reconhecimento de que estão inseridos em um cenário social bipartido, a partir da identificação sobre de que lado estão, que os educandos do Maxximus inscrevem seus futuros. Esse futuro projetado revela o desejo por um viver em uma outra condição, diferente das atuais. Em outro trecho de uma das narrativas da Faísca, parece-nos que ela faz uma síntese entre a sua atual condição existencial, enquanto classe social, e o futuro, que nada mais é do que algo que poderá torná-la diferente: “Eu estou na classe popular porque vejo o futuro distanciado de mim”. Em outros termos, Faísca nos revela que, para ela, pertencer à classe popular significa ter um futuro remoto, oculto, vedado. Com a colocação feita por Faísca, podemos concluir duas reflexões: a) o sujeito cansado de si está cansado é das poucas possibilidades de ser o que almeja; b) resta o reconhecimento de que, mesmo com um futuro que se distancia, ainda há um futuro.

Até este momento, de acordo com a interpretação que vimos fazendo dos trechos das narrativas, podemos perceber que no sujeito da classe popular está internalizado o sentimento de ser nada. Entre outros, este sentir denuncia as razões pelas quais aparece, nas narrativas, o sujeito cansado de si. Nesta senda, trazemos o trecho de uma narrativa produzida por Amanda, que encaminha a nossa reflexão para a relação estabelecida entre o sujeito cansado de si e o papel transformador da universidade. A potência da transformação, que reside em vigília na universidade, não está apenas na vida individual desses sujeitos, mas na condição existencial da classe popular. Nas palavras de Amanda: “O ingresso na universidade significa muito para mim por diversos motivos. O primeiro seria a realização de um sonho que eu tenho desde muito cedo, sempre quis ser diferente da realidade das pessoas que convivo”. A narrativa de Amanda soma-se às reflexões estabelecidas anteriormente em diálogo com os trechos das narrativas de seus colegas. Podemos destacar a passagem em que a Amanda quer uma realidade diferente da que é comum entre as pessoas do seu convívio. Neste sentido, o ingresso na universidade é uma das possibilidades de mudança; é a fronteira que divide o sujeito cansado de si e as possibilidades do sujeito que poderá ser diferente daquilo que são as pessoas de seu convívio, ou seja, que encontrará a condição existencial que trará para si o sentimento de “ser alguém” na vida.

Outro elemento a ser pensado é quanto ao reconhecimento dos sujeitos oriundos da classe popular sobre a existência de classes sociais antagônicas. Para o sujeito cansado de si, é como se aqueles que estão do outro lado, ou seja, os que não estão na classe popular, tivessem o seu futuro próximo e próspero. Relembrando Paulo Freire (1987), essa relação latente da sociedade de classes, que é o vínculo estabelecido entre opressores e oprimidos, inculca o mito de permanência em limitados espaços porque de origem popular. Assim, o ingresso na universidade deflagra, ao sujeito da classe popular, a viabilidade de chegar ao outro lado desta sociedade binária, junto daqueles que são vistos na proximidade de seus futuros projetados. Por esta razão, a universidade, que pode significar o encontro do sentido da própria existência dos sujeitos da classe popular, está na encruzilhada: a) porque de um lado temos o desejo dos sujeitos da classe popular de nela ingressarem para não mais sentirem-se “nada” e, assim, transformarem suas realidades de vida; b) de outro lado, o risco iminente de que o sujeito da classe popular se distancie de seu interesse coletivo, já que os cursos universitários pouco têm a ver com as necessidades e os interesses das massas. Estes sujeitos populares buscam a universidade na intenção de mudarem sua vida e a realidade de seu entorno, mas nos espaços dos cursos universitários está a produção de conhecimentos para o mercado de trabalho postos à serviço das minorias privilegiadas. Cristóvão Buarque (2003, p. 34-35) revela-nos indicativos deste cenário, ao afirmar que:

Os cursos de Economia buscam maneiras de aumentar a riqueza e, em raros casos, estudam a superação da pobreza. Os cursos de Medicina estão mais interessados em não deixar que os ricos morram ou envelheçam do que em evitar a mortalidade infantil. Os arquitetos se preocupam em construir mansões e edifícios para os ricos, e quase nunca pensam em soluções para os problemas habitacionais dos pobres. Os cursos de Nutrição dão mais ênfase a emagrecer os ricos do que a engordar os pobres. Todos os campos da educação superior ignoram a grande massa da população, tanto por omissão quanto pela ação. A sociedade optou pela exclusão.

Partindo da provocação feita por Buarque, queremos pensar sobre o protagonismo exercido pelos jovens da classe popular enquanto “atores na inovação política e social” (MELUCCI, 2007, p. 43) que, quando universitários, poderão problematizar a realidade (im)posta no/pelo espaço da universidade, sobretudo, porque há a possibilidade de perceberem que o ideal de formação destoa de seus anseios iniciais pelos quais eles buscam o ingresso ao Ensino Superior.

4.2 A fragilidade e a fortaleza: o (des)balanço da vida

O drama de uma vida sempre pode ser explicado pela metáfora do peso. Dizemos que temos um fardo nos ombros. Carregamos esse fardo, que suportamos ou não, lutamos com ele, perdemos ou ganhamos. [...]. Seu drama não era o drama do peso, mas da leveza. O que se abatera sobre ela não era um fardo, mas a insustentável leveza do ser.

(Milan Kundera)

Nas narrativas que deram origem a esta categoria, encontramos a realização de um movimento que produz, metaforicamente, uma mistura de si, ora heterogênea e ora homogênea, marcada por superfícies de fragilidade e superfícies de fortaleza. Produzir uma mistura homogênea da vida, a partir do exercício narrativo, significa identificá-la de duas formas, conforme a relação metafórica que estabelecemos: a) a fortaleza *ou* a fragilidade como marcas únicas, ou seja, na resignificação das trajetórias de vida só uma dessas dimensões é reconhecida; b) a fragilidade *e* a fortaleza tão misturadas, tão cheias disso e daquilo, que é impossível separá-las e dosá-las, dizendo se há mais ou se há menos uma ou outra. Na sequência da metáfora, fazer da vida uma mistura heterogênea é identificar, ao narrar, o quanto de fragilidade *e/ou* o quanto de fortaleza há nas experiências que compõem as trajetórias de vida.

Os escritos do tcheco Milan Kundera (1929-), citado em epígrafe, provocam-nos a pensar sobre o drama do peso e o drama da leveza, que poderá instaurar a existência *e/ou* a coexistência do pesado e do leve, do sucesso e do fracasso, da alegria e da tristeza, da esperança e da desesperança na vida, dimensões que marcam os itinerários existenciais. Neste sentido, quando nos reportamos à duplicidade do (des)balanço da vida, queremos retratar o movimento feito pelos sujeitos sobre a produção de aprendizagens acerca das superfícies de fortaleza e de fragilidade. Tratamos o balanço como o processo que possibilita ao sujeito perceber a produção de fortalezas a partir do ato reflexivo sobre as experiências de vida interpretadas como fragilidades. O desbalanço da vida é aquilo que faz com que o sujeito não perceba a sua vida como movimento e não consiga identificar um devir de possível superação. Em outras palavras, o desbalanço acaba por tolher o aprendizado que a experiência negativa pode proporcionar, já que é este aprendizado que garante a compreensão da vida como balanço.

Esta catalogação, do que é o balanço e do que é o desbalanço da vida, permite-nos fazer uma relação com a caracterização dada por Josso (2010a), ao nomear experiências fundadoras. As experiências fundadoras referem-se àquelas identificadas como experiências

orientadoras ou reorientadoras do percurso de vida “que, em boa parte, são constituídas pela narração de microssituações (designadas, às vezes, por episódios significativos)” (JOSSO, 2010a, p. 214). Assim, a narrativa, enquanto processo de formação e de conhecimento, introduz a compreensão das experiências fundadoras que implicam percursos de transformações que marcam a existência humana. Estas experiências podem produzir as interpretações das superfícies de fragilidade e das superfícies de fortaleza. Por isto, as experiências fundadoras podem provocar o balanço ou o desbalanço da vida.

Nas narrativas, encontramos movimentos de junção, ou seja, amarrações que remetem ao balanço e demonstram a coexistência potencial da fortaleza e da fragilidade, tal como narrado por Lesiane, ao explicar os “altos” e “baixos” da sua vida:

Com mais altos que baixos, mas os baixos bem doloridos e preocupantes levados por perdas e decepções. Altos representados por compreensão, apoio, carinho. Uma conquista na minha vida foi me ver uma pessoa mais responsável e estudiosa. No 1º ano do ensino médio fiquei em exame em física e com isso levei um susto muito grande que a partir desse momento me tornei uma pessoa diferente.

Lesiane produziu, a partir da sua vida, uma narrativa que retrata uma mistura heterogênea. Ela identifica as suas fragilidades e as suas fortalezas, dosando-as. Reconhece, nesta apuração, mais altos do que baixos e, ao narrá-los, Lesiane estabelece relações. Da reprovação em física, que pode ser interpretada como uma experiência fundadora, ela retira o aprendizado que a faz, no presente, reconhecer-se mais responsável e estudiosa. Essa experiência, a partir das aprendizagens sobre ela construídas, permite-lhe produzir o balanço de sua vida.

Além dos casos em que identificamos os movimentos de junção, também apontamos momentos de disjunção. Nestes casos, a narrativa produz uma história de vida de rupturas que promovem o desbalanço da vida. Como exemplo, trazemos a narrativa de Alicia Keys. Vejamos: “Uma tristeza que lembro é não ter passado na minha primeira prova do ENEM. Sou uma pessoa muito realista, acabo muitas vezes desistindo do que eu quero porque já acho que vai dar tudo errado”. No trecho narrativo de Alicia Keys, ela traz a reprovação no ENEM como experiência fundadora que, como todas as experiências classificadas como fundadoras, “contém uma carga emocional muito forte que deixou uma ‘marca’ (ou mesmo um traumatismo), com a qual a pessoa foi estimulada a ‘fazer qualquer coisa’” (JOSSO, 2010a, p. 214). É importante lembrarmos que as cargas emocionais produzidas nas microssituações permitem a transformação dos acontecimentos da vida em experiências. O acontecimento da reprovação provocou em Alicia Keys a construção de uma narrativa de mistura homogênea,

marcada pela transformação deste acontecimento em experiência que produz fragilidade, superfície que ela identifica nesta mistura ao não acreditar que as suas buscas possam dar certo. Neste primeiro momento, não identificamos a fragilidade como potência, como possibilidade de aprendizagem formativa, mas como desbalanço que a impede de pensar diferente.

Agora, trazemos a narrativa de Flora, que difere da narrativa de Alicia Keys, sobretudo por produzir junções. As experiências de fragilidade não fazem com que Flora desbalance sua vida, pois ela demonstra a possibilidade de superação do que está posto. Flora narra a sua vida, dizendo: “sou uma pessoa realista e vou até o último. Já passei por várias coisas que minha autoestima já foi embaixo, mas sempre tenho em mente que uma hora vai passar e tudo vai ficar bem e eu vou conseguir tudo o que estou planejando”. De maneira próxima, Alexia explana a forma como se coloca diante dos acontecimentos difíceis na orientação tomada frente ao decurso da vida. Notemos: “Estou com dificuldades, mas com a autoestima alta. Lido com perdas como algo que me faz fortalecer e querer cada vez mais aquilo”. Flora e Alexia fazem da fragilidade fonte de fortaleza; na identificação de intempéries não consentem deixar de produzir o balanço de suas vidas.

Em narrativa semelhante à de Flora e Alexia, Dory registra o reconhecimento de algumas fragilidades. Em suas palavras, ela cita experiências fundadoras: “Meus problemas com bulimia e tristeza me atrapalharam muito e ainda sinto as cicatrizes”. Mas isso não a faz esmorecer. Em outro trecho, ela escreve: “Sou feliz do meu jeito, e a música e a poesia me ajudaram muito”. Dory produz a reflexão de sua vida interpretando-a como uma mistura homogênea, diferente da produzida por Alicia Keys. No caso de Dory, coexistem superfícies de fragilidade e superfícies de fortaleza. Os dois fragmentos dessa narrativa são sequenciais, mostrando que, partindo das tristezas e cicatrizes, Dory encontra na música e na poesia a maneira com que ela consegue dizer de si: “Sou feliz do meu jeito”.

As narrativas, enquanto aprendizagens da própria existência, demonstram os modos de ser e estar na vida e as relações que mantêm consigo no vaivém entre os acontecimentos da vida. Faísca, ao pensar sobre a totalidade de sua vida, escreve: “Eu vejo minha vida como uma totalidade de harmonia e poucas vitórias”. Parece-nos que a Faísca produz da sua vida uma mistura heterogênea, onde identifica que há harmonia e poucas vitórias, como duas superfícies distintas de uma mesma mistura. É como se a fortaleza estivesse na harmonia que ela identifica em sua vida. Faísca não nos diz que harmonia é essa, mas compreendemos que ela está no contraponto do reconhecimento das poucas vitórias. É como se a existência de poucas vitórias simbolizasse a fragilidade.

No intento de esboçarmos o somatório de trajetórias que compõem a vida, trazemos a narrativa do Futuro Professor, exemplificando a representação de si pautada na compreensão por ele escrita sobre o balanço de sua vida no transcorrer do tempo. Esta narrativa é um registro escrito, realizado através da atividade com um pedaço de barbante. Esta atividade, descrita no item 2.6 *A construção dos projetos de vida no contexto do pré-universitário popular Maximus*, integrou o primeiro ciclo de encontros da disciplina Construção dos Projetos de Vida. Nesta construção narrativa, procuramos demonstrar a vida percebida em sua totalidade, na maneira como foi disposto e fixado o barbante em uma folha de papel, ramificado ou contínuo, com emendas, dobras ou nós.



Figura 9 – Construção narrativa do Futuro Professor sobre a totalidade da vida.

Fonte: Acerto pessoal.

Se analisarmos a primeira parte do barbante, que se refere a infância, podemos associar sua forma como a de um escorregador, onde a criança desliza aos poucos para a sua adolescência. Porém, com toda a inocência e alegria que flui nesta fase, aqui é descoberta. Subindo os degraus, sentamos, e nos jogamos por este brinquedo, sempre com a vontade de subir de novo. Na segunda fase nos deparamos com os altos e baixos que a vida apresenta. Quando descemos, muitas vezes temos dificuldades para subir novamente, sem aquela energia que tínhamos quando crianças. E depois de passar por esta etapa de descobertas (seja de maneira fácil ou difícil) continuamos nessa linha que sobe e desce, pois vem os deveres substituindo as responsabilidades: de manter-se em um emprego, de adquirir bens, de construir uma família, casar, ter um bom futuro. Aí entram várias coisas que nos tiram do sério e fazem esta linha continuar subindo e descendo. Na terceira fase é onde conseguimos alcançar um ponto de equilíbrio. Paramos e olhamos para tudo que fizemos e construímos na nossa vida. E vemos que com todos aqueles obstáculos, tudo o que passamos e aprendemos. E depois de assistir esse filme da vida, podemos descansar em paz, com a certeza de que vivemos com os nossos batimentos sempre ativos, pois com uma vida em linha reta, ninguém realmente vive...

A narrativa do Futuro Professor revela a intenção de fazer da vida uma história, como possibilidade de contornar o vivido evidenciando suas esferas existenciais. Ao representar-se, o Futuro Professor constrói uma narrativa genérica que demonstra a compreensão por ele

empreendida ao abranger a totalidade da vida nas trajetórias da infância, adolescência e da vida adulta. O Futuro Professor é um adolescente. A escrita desta narrativa aconteceu aos seus 16 anos de idade. Ele ainda não chegou a alguns dos pontos que cita em sua narrativa, do filme da vida, como a nomeia, mas ele os representa como imagina que sejam, com as contingências que pontuam a temporalidade da vida. Assim, o Futuro Professor produz, projetivamente, o balanço de uma vida. Reportamo-nos a Milan Kundera (2008, p. 11), em outro fragmento de sua obra *A insustentável leveza do ser*, quando ele diz: “o mais pesado dos fardos é, portanto, ao mesmo tempo a imagem da realização vital mais intensa. Quanto mais pesado é o fardo, mais próxima da terra está nossa vida, e mais real e verdadeira ela é”. Os fardos são entendidos como a realização vital mais intensa, que fazem da vida autêntica. De forma semelhante, vimos representando a balanço da vida como processo que possibilita ao sujeito produzir fortalezas a partir das fragilidades. As fragilidades, aludidas como potenciais formativos, referem-se, em Kundera, à *realização vital mais intensa*. Análogo a isso, na narrativa do Futuro Professor há uma compreensão de que na medida em que a vida “sobe e desce” está a materialização do próprio viver, *pois com uma vida em linha reta, ninguém realmente vive*.

4.3 Do espaço da experiência ao horizonte da expectativa: consciência da realidade e projeção de si

É, portanto, nessa direção primeira de um ser-a-vir e de um ser-para que o eu se constrói como tendo-sido.

(Christine Delory-Momberguer)

Nas escrituras dos sujeitos da pesquisa há um *tempo sofrido e desejante* (DELORY-MOBERGUER, 2014b), intervalo de tempo que os separa de suas projeções; tempo em que são compreendidas as experiências de vida concretas e que, a partir das mesmas, é criado um horizonte de possibilidades para si. Ao narrarem as suas vidas, os educandos inauguravam um movimento que os levava à diante deles mesmos, ao inscreverem em seus registros o lugar onde desejavam e projetavam estar. Frederico escreve o seu *tempo sofrido e desejante*:

O que eu pretendo fazer faz parte de mim, vai além de apenas um “querer”. Eu futuramente não me imagino fazendo algo que não é o que eu quero, creio que se isso acontecesse eu seria a pessoa mais infeliz do mundo. Minha vida eu creio que como em minha representação com o barbante seja uma reta ascendente, com pontos, porém, representando os desafios da vida pelos quais eu tenho que passar.

Olhando para mim mesmo eu consigo ver o meu futuro, imaginar o meu futuro do jeito que eu gostaria que fosse e será, mas somente após eu passar pelos desafios que a vida impõe. Acredito que o que é meu já está guardado, porém só terei acesso quando a hora chegar, quando a minha hora chegar.

Através do barbante, tal como mencionado no item anterior deste capítulo 4.2 *A fragilidade e a fortaleza: o (des)balanço da vida*, os educandos simbolizaram a vida, os seus percursos, sua totalidade e sua trama. Frederico compreende o tempo que o separa do que ele imagina e deseja fazer no futuro como um *tempo sofrido e desejante*, repleto de desafios impostos pela vida e, ao mesmo tempo, “guardião” do projeto de si. O sentido do processo de biografização de si está, justamente, na possibilidade de propulsão do sujeito que se olha, se compreende e se desenha. O olhar para si, para o passado e para o presente, permite o olhar multifocal sobre a vida que, no intento de olhar para a frente, volta seu olhar para trás.

Os diferentes pontos focais direcionados sobre a vida estão presentes nos recortes narrativos de Tia Pesada, Loira e Rihana. Tia Pesada, ao lembrar de sua trajetória da infância, narra: “Desde pequena eu queria ser enfermeira ou doutora, fazia a família me comprar roupas de enfermeira e doutora. Mas, não é isso o que quero hoje”. No presente, Tia Pesada identifica que não há o mesmo gosto por ser enfermeira ou doutora. Em trecho subsequente, ela escreve: “Quando eu era pequena eu brincava também de professora, passava horas escrevendo poemas e poesias. Essa é a minha paixão. Eu quero ser uma das melhores professoras de espanhol da FURG. É um sonho para mim fazer letras português/espanhol”. Tia Pesada relembra os gostos da infância, de suas brincadeiras, e como isso produziu seus projetos de futuro. Ao evocar estas lembranças no presente, Tia Pesada percebe que alguns gostos permaneceram – “essa é a minha paixão” – e outros mudaram – “não é isso o que quero hoje”. As compreensões dessas preferências, no presente, ajudaram-na a pensar e projetar o futuro.

De modo semelhante, Rihana evoca suas lembranças do passado, dizendo: “Quando pequena sempre fui bem prestativa com minha família e colegas, por isso acho que medicina é uma opção para mim ajudar o próximo, ver que eu consigo realizar desejos de pessoas necessitadas e de bom caráter”. Rihana articula seu desejo em tornar-se médica com as experiências que povoam sua infância, como forma de realizar-se e corresponder, através do tornar-se médica, às características que lembra de ter quando era pequena. Com Tia Pesada e Rihana, percebemos um movimento que revisita o passado e que, ao estabelecer o diálogo com os sentidos dessas memórias no presente, desloca-se para o futuro.

Agora, com a narrativa de Loira, há novos elementos para pensarmos. Ela parte do presente, dos sentidos que atribui ao que está vivenciando, para se projetar. Em sua escrita, ela

coloca: “Eu sou muito motivada em relação ao ingresso na universidade e cada dia mais me motivo. Um dos fatos que faz manter minha autoestima alta é o meu trabalho que, embora eu goste do que eu faça, eu sei que não é o que eu quero trabalhar no resto da minha vida”. Loira realiza uma reflexão do hoje, através do trabalho que realiza, para fortalecer o que não quer ser. É a insatisfação em pensar sua vida na permanência do trabalho presente que a faz dizer a si que quer algo diferente para o futuro e, nesse sentido, projetar-se em direção à universidade.

Desta forma, é a compreensão de si, naquilo que se pode vir a ser, que instaura os sentidos do processo de reabertura do passado, “é um pouco como se o sentido da narrativa [...] não chegasse a determinar-se enquanto as suas buscas não fossem explicitadas” (JOSSO, 2010a, p. 209). Neste decurso, o passado ajuda a compreender o presente. Ajudou Luiz, quando ele diz: “Desde pequena sempre gostei de animais, então resolvi seguir essa profissão, porque nada melhor do que a gente fazer o que gosta”. Auxiliou, igualmente, Adelaide Tavares e Roberta, quando elas narram, respectivamente: “Ingressar na faculdade de Medicina seria a realização de um sonho, sempre me imaginei salvando vidas, diagnosticando problemas de saúde, assim ajudando as pessoas a terem uma qualidade de vida melhor”; “minha infância de certa forma me auxiliou na minha escolha profissional. Gostava de brincar de professora ou com meus brinquedos, ligados a área da Medicina (eu tinha uma boneca ‘doente’ e eu era sua enfermeira)”. A visita ao passado também possibilitou compreensões de si a Lesiane, ao se perceber no presente e ao mirar-se para o futuro em aproximações e distanciamentos do passado, quando ela assim escreve: “Quando criança que eu lembre não brincava muito de médica, adorava brincar de professora com as minhas bonecas, mas seria algo que eu não me imagino fazendo. Já médica, eu quero ser. Quando lembro das coisas que vivi, vejo que alguns gostos continuaram e outros acabaram se perdendo”. Do mesmo modo, Luiz, Adelaide Tavares, Roberta e Lesiane escrevem as aprendizagens de um passado revisitado. As aprendizagens produzidas, no presente da narrativa, entre a memória revisitada e o futuro atualizado, induzido pela perspectiva temporal, fazem entrar em cena um sujeito reflexivo, autor ao pensar a sua existência.

O exercício da narrativa de si é o que promove o intercâmbio entre os tempos passado, presente e futuro. Pela narrativa, o sujeito revisita o passado mergulhado no presente e inventa um futuro. Assim, compreende-se enquanto sujeito inacabado e enovela o tempo com tramas que misturam passado, presente e futuro de forma que “temporalidade e narração formam um todo: o tempo é constituinte do significado” (ABRAHÃO, 2004, p. 220). É no decurso do processo de construção do tempo como um todo, onde o presente é articulado com o passado

e com o futuro, que se inaugura a atividade autointerpretativa de tomada de consciência de si e da realidade na elaboração de um projeto de si, como continuidade de sua história.

Nas narrativas, aparece, também, um tempo presente que não estimula a projeção; um tempo presente marcado pelo medo do devir; um tempo mais *sofrido* do que *desejante*, relembrando Delory-Momberguer. Em narrativa construída durante os primeiros encontros do segundo ciclo de atividades da disciplina Construção do Projetos de Vida, quando a trajetória da infância foi ressignificada, Persistir narra:

Minha história no início, por exemplo, como criança foi bem legal. Há saudades de brincar de boneco, de carrinho, brincar de pega-pega e esconder, jogar futebol, ser inocente. Faria qualquer coisa para voltar a este passado e congelar para sempre. Na minha adolescência eu namorava bastante, tinha equilíbrio mental. Hoje já digo que nem estou vivo, pois errei muito e o desequilíbrio que governa a minha vida, desequilíbrio psicológico, perante a falta de pessoas sinceras a minha volta. Hoje não confio mais em ninguém. Tenho medo de ser adulto. Queria ser criança para sempre.

O trecho da narrativa de Persistir demonstra o receio pelo devir e o apego ao tempo passado, de onde ele situa o sentimento de saudade e onde gostaria de permanentemente conservar-se. Este excerto faz-nos pensar em Walter Benjamin, quando, em 1940, em sua IX tese sobre o conceito de história, descreve o chamado *Angelus Novus*, obra do poeta e pintor Paul Klee. A descrição de Benjamin, diz:

Há um quadro de Klee que se chama *Angelus Novus*. Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos progresso (BENJAMIN, 1987, p. 226).

Tal como o anjo da história, Persistir não opta pelo futuro, para o qual está de costas. Se o anjo de Klee, na interpretação de Benjamin, gostaria de demorar-se no passado para reconstruir os fatos, Persistir quer congelá-lo para voltar a sentir-se inocente. Todavia, em outra narrativa, construída ao final das atividades do segundo ciclo de encontros, onde os educandos anunciaram seus projetos de vida ao grupo, Persistir registra: “Eu quero ter mais vontade nas coisas que faço e possuir personalidade e coerência nos meus atos e se as coisas mudarem quero me desprender e seguir minha vida”. Persistir, nesse outro momento de

escrita de si, dá sinais de projeção ao dizer “eu quero ter”, “possuir”, “me desprender”. Agora, parece-nos que o Persistir afasta-se da representação de si – como o anjo do quadro de Klee, voltado para o passado – e se desfaz do inconformismo com o vir a ser.

Na busca pela compreensão da projeção de si e da abertura ao futuro, encontramos em Josso (2010a, p. 279) a descrição de que o projeto de si incorpora “duas noções subjacentes que permitem captar o lugar, o sentido e o estatuto epistemológico da própria noção de projeto”. Trata-se da *antecipação* e da *criatividade*. A antecipação parte da compreensão do sujeito enquanto ser histórico, que se localiza no tempo. O sujeito, no seu reconhecimento enquanto ser produzido e produtor de história, desvela o tempo ao se lançar discursiva e reflexivamente. Neste reconhecimento, o sujeito antecipa o futuro, imaginando os componentes que atuam no desenrolar do tempo em direção aos projetos de si. As formas de expressão de si, elucidando os desejos e não desejos, referem-se à criatividade. A antecipação com a criatividade é que permite ao sujeito escolher o que quer tornar-se. É a ancoragem da antecipação e da criatividade na existência do ser que funda a noção de incompletude e inaugura o processo de projeção de si.

Futuro professor, ao produzir a sua história, antecipa o futuro na inventividade daquilo que deseja viver.

Meu gosto pelas letras me levou ao gosto pelas artes, pelas histórias que, fabulosamente, rimavam. Todo esse conjunto de palavras e fantasias, despertou em mim esse carinho e com o tempo, adquirindo um pouco mais de maturidade e discernimento, por que não espalhar isso? Então, todo aquele menino sonhador e encantado com as histórias da infância, contribui para que eu queira me tornar um educador e possa passar isso adiante e, assim, multiplicar esta paixão. É tão gratificante você ensinar e aprender ao mesmo tempo. Saber que sua capacidade de ganhar conhecimento e passá-lo adiante não está apenas movido pelo dinheiro. É lecionar por amor e dedicação. É obter realizações na sua carreira, é a coisa mais gratificante que se pode receber. Vai muito mais além do que apenas receber um salário relativo ao seu nível de estudo. É por amor ao que se faz. Saber que você vai ter colaborado com a vida de alguém e que irá marcar um pedacinho suas lembranças. É saber que você terá a chance de motivar pessoas a quererem mais e buscar por seus sonhos. É ter orgulho de dizer que é professor e que luta por um país melhor, abraçando este mundo gigantesco, mesmo com braços tão pequenos. É ter a vontade de mais, de querer, de buscar, de aprender... sempre.

O ser professor, é desenhado e antecipado com criatividade, é narrado com os sentidos que ocupam este ser na trajetória de uma vida. O Futuro Professor antecipa com criatividade o seu futuro, evoca o que quer ser, da maneira como imagina que será, aclarando as volições depositadas nessa projeção. O Futuro Professor não só quer mais para si, para a sua vida, quanto compreende que, ao ser professor, ele oportunizará que esse “ser mais” seja multiplicado. É a composição de um projeto que não se restringe à esfera individual; é um

projeto de si, da sua vida adulta e profissional; mas é, também, projeto de uma vida social que ultrapassa a dimensão individual e que carrega, em seu sentido de ser, a dimensão coletiva.

Para finalizar, reconhecemos que a capacidade de se assumir portador de buscas é o que promove a emergência de uma história de vida e que faz com que o sujeito impulsione-se na direção de um *ser-a-vir*, como nos fala o trecho citado em epígrafe (DELORY-MOMBERGER, 2014b, p. 64). Na integração dos diferentes registros experienciais, evocados nas construções narrativas, é que se estabelece a liga entre o espaço da experiência e o horizonte projetivo de si.

CAPÍTULO V – OS SENTIDOS DO PROCESSO (AUTO)FORMATIVO: a convivência transcendente

Finalizados os primeiros elementos de análise dos dados coletados nesta pesquisa, passamos agora a explorar outros sentidos presentes nas narrativas sobre as quais nos debruçamos. É importante mencionarmos o fato de que o primeiro conjunto de textos, do capítulo anterior, não se sobrepõem a este, tampouco versaríamos o contrário. Queremos dizer que entre aquele e este não há justaposição, mas complementaridade. Por isto, o fato de chegarmos a meio caminho do percurso interpretativo exige-nos de afirmações dualistas, contrárias ou binárias, porque cada metatexto está permeado pelos atravessamentos interpretativos produzidos com as narrativas dos educandos do pré-universitário popular Maxximus.

Os sentidos do processo (auto)formativo, título desta categoria final, ramificam-se em três categorias intermediárias, que demonstram uma convivência transcendente entre os educandos partícipes da pesquisa. Aqui, transcender representa o encontro do eu com o outro que, entre outras coisas, proporcionou a produção e a partilha de conhecimentos sobre si e sobre o outro. Nesta categoria final, encontraremos narrativas que mostram o sentido e a importância atribuídos pelo sujeito no momento em que há o reconhecimento do outro, seja na produção narrativa de si ou no entrelaçamento entre o autoconhecimento e o heteroconhecimento.

No conjunto de três categorias intermediárias, a primeira trata da relação estabelecida pelos educandos na produção das narrativas, que remete ao circuito narrativo composto pela palavra dada e pela escuta atenta. A segunda categoria intermediária traz os recortes narrativos onde os sujeitos da pesquisa falam sobre o processo de conhecimento empreendido sobre si e sobre o outro. Assim, como um somatório de convivências, a terceira categoria intermediária mostra o sujeito que reconhece a possibilidade de elevar-se acima da determinação e de transcender ao que está posto como condição existencial.

5.1 Palavra dada e escuta atenta: do circuito narrativo à constituição de grupo

Palabra dada significa que ya no es de quien habla. Ya no es mía y ya no vuelve a mí sino en el vínculo con el otro.

(José Miguel Marinas)

Para que possamos adentrar no itinerário desta categoria intermediária, é necessário que tenhamos acesso a algumas compreensões instauradas na pesquisa, entre elas, o próprio processo de construção narrativa desenvolvida nos *Ateliês Biográficos de Projeto* da disciplina Construção dos Projetos de Vida. Este processo carrega para si um misto de autonomia e dependência, isto porque, necessariamente, não é um recurso solipsista empreendido pelo indivíduo. A construção narrativa, iminentemente, comporta a relação entre a palavra e a escuta, condições para que se possa estabelecer o que vamos chamar de *circuito narrativo*. Além disto, não é a palavra pela palavra, mas o dizer a sua palavra dotada de sentidos que serão acolhidos pela escuta do outro. Portanto, o circuito narrativo nada mais é do que um processo que instaura um ciclo convencionado pela presença do sujeito narrador e do sujeito ouvinte. Este liame é marcado pela presença constante da escuta, sobretudo porque ela é o fundamento que garante a entrada da experiência no circuito narrativo (MARINAS, 2007).

A disciplina Construção dos Projetos de Vida contou com um circuito narrativo formado por múltiplos narradores que, ora contaram suas experiências de vida, na palavra dada ao grupo, e ora foram a escuta atenta à narrativa do outro. Durante o processo de análise dos dados, encontramos trechos que nos dizem sobre este circuito narrativo. Como um primeiro exemplo, trazemos um recorte de uma das narrativas de Adelaide Tavares, elaborada pela ocasião da avaliação do processo formativo vivenciado durante o ano: “Na verdade, penso que todas as aulas foram agradáveis, mas o momento que mais gostei foi de escrever e contar para meus colegas sobre o meu sonho de ingressar na faculdade”. Para nós, esta passagem demonstra a produção de sentimento pela relação estabelecida entre a possibilidade de falar a quem quer escutar, algo como uma aliança de reciprocidade. Além disto, Adelaide Tavares realizou o “ato de *tomar a palavra de si sobre si* diante de uma ou várias pessoas” (JOSSO, 2010a, p. 178, *grifos da autora*). De modo semelhante, Rihana fala sobre o exercício de dar a sua palavra, escrevendo: “Achei que eu não tinha coragem de falar sobre mim para outras pessoas, no começo foi difícil, mas no decorrer do ano eu comecei a gostar de falar de mim”. Tanto Adelaide quanto Rihana registram o ato de narrar como experiência que produziu sentimentos bons. A enunciação de seus testemunhos de vida aos colegas do grupo consagra-as como autoras-contadoras, autoras de suas vidas e contadoras de suas histórias.

Em sentido semelhante às exposições anteriores, Flora escreve: “A parte que mais gostei foi escutar e também ler os meus colegas falando sobre mim”. A leitura a que Flora se refere alude à narrativa recebida após o registro realizado pelo escriba, colega escolhido durante a formação da roda para a realização do registro de sua narrativa oral. Cabe lembrar

que a realização do registro da narrativa feito pelo outro compôs a dinâmica do segundo ciclo de encontros da disciplina Construção dos Projetos de Vida, onde a narrativa escrita do escriba foi entregue ao autor da narrativa ao final da socialização. Além disto, Flora fala da relação da aprendizagem de si, intermediada pelo outro, e a satisfação em escutar e ler sobre si evocada no registro feito pelo colega.

Tomando estes três casos como ponto de partida, acreditamos que a relação construída na turma, a partir do circuito narrativo, produziu, segundo os registros narrativos, uma identidade coletiva materializada na constituição de grupo. A (auto)formação buscada pela disciplina Construção dos Projetos de Vida não foi realizada no isolamento ou no individualismo, mas na comunhão, na partilha e na solidariedade dos existires. Como mencionamos algures, o processo formativo não esteve restrito à esfera individual. Amparamos esta reflexão, entre outros, no trecho em que Flora afirma: “Foi muito importante conhecer outras histórias e outros projetos de vida”. Com isto ela também nos lembra ao que Josso (2010a) nomeou *amador*, que é uma das figuras antropológicas da convivência narrativa. Em resumo, o *amador* é aquele que gosta de escutar o outro.

Nas palavras de Josso (2010a, p. 191, *grifo da autora*):

O *Amador* gosta certamente das histórias de vida, mas sobretudo das pessoas que as contam e do caminho que é possível percorrer com elas. Ele não se cansa de escutar a trama de uma vida, os seus conflitos e momentos felizes, as suas interrogações, os seus pontos menos evidentes, porque são também indícios do mistério das nossas existências. Capaz de se reconhecer nessa humanidade partilhada, pode colocar-se numa situação de alteridade questionadora.

Com essa contribuição de Josso, temos alguns extratos que nos mostram a praticabilidade da teoria presente no método (auto)biográfico e materializada nos dados coletados durante a disciplina Construção dos Projetos de Vida. Pudemos ver que os educandos do pré-universitário popular Maxximus demonstram em suas narrativas o sentimento de uma *humanidade partilhada no mistério da existência*, tal como mencionado por Lesiane: “Foi muito bom poder conhecer meus colegas, assim pude entender seus jeitos, muitas vezes convivemos com as pessoas sem mesmo saber o que elas passaram e o porquê são do jeito que são”. Está manifestado que há uma abertura ao outro, um encontro condescendente com o grupo a partir da partilha da narrativa que encontra a escuta atenta do sujeito ouvinte. Adelaide Tavares reforça o que Lesiane estabeleceu, em suas palavras, ela afirma: “Conheci melhor meus colegas e entendi melhor certas atitudes deles”. O circuito

narrativo possibilitou que a expressão do sujeito narrador encontrasse, pela sua singularidade, a abertura receptiva do outro.

Além destes, sobre os que se revelaram *amadores* durante a disciplina de Construção dos Projetos de Vida, podemos citar outros fragmentos para que possamos ampliar esta reflexão. Entre eles, para ilustrar o que descrevemos, tomemos um dos trechos narrativos de Letícia: “A disciplina me ajudou a conhecer meus colegas. Por isso foi muito importante para a construção desse nosso grupo Maxximus”. Letícia, assim como Flora, citada anteriormente, menciona a importância de conhecer o colega. Isto nos faz perceber que as produções narrativas realizadas na presença dos colegas intensificaram as capacidades relacionais. Por exemplo, Alicia Keys atribuiu os sentidos da disciplina Construção dos Projetos de Vida à promoção da convivência. Alicia nos diz: “Foi importante para a convivência com os colegas, conheci mais sobre eles. Assim a turma interagiu melhor”. Pelos excertos narrativos, tornam-se compreensíveis os motivos pelos quais o processo (auto)formativo não se encerra no sujeito que narra, visto que os relatos nos mostram uma (auto)formação coletiva que, por consequência do processo, promoveu o sentimento e a constituição de grupo.

Podemos compreender a efetivação do circuito narrativo pela relação entre a emergência dos *amadores* das histórias de vida (JOSSO 2010a), que realizam a escuta atenta, e a enunciação da vida pela palavra dada, irrestrita àquele que comunica, tal como nos fala Marinas (2007, p. 21), em epígrafe. A palavra dada prenuncia o circuito narrativo, contudo a sua realização se dá no encontro com a escuta atenta. Esta é o que permite ao *amador* acompanhar o narrador no circuito narrativo. Disto resulta o vínculo de convívio e de proximidade do eu com o outro. Assim, o circuito narrativo mostra a viabilidade de uma relação de convívio, que faz compreender a indispensável presença do outro na construção de sentidos à existência do eu.

5.2 O eu e o outro: autoconhecimento e heteroconhecimento

Um dos primeiros desafios a salientar, e que tem relação direta com as intenções desse movimento de pensamento que as Histórias de Vida em Formação constituem, é o de uma pesquisa de singularidades em ligação e partilha. [...]. É sobre esse fio que se efetua o itinerário do caminhar para si com os outros e do caminhar consigo para os outros.

(Marie-Christine Josso)

Como processo e produto do circuito narrativo está a aprendizagem do eu, que é o autoconhecimento, e o conhecimento que o eu tem do outro, que é o heteroconhecimento. Não separamos o autoconhecimento do heteroconhecimento, podemos apenas distingui-los como produtos diferentes de um mesmo processo, já que o autoconhecimento é potencializado quando existe a presença do outro. Assim, o heteroconhecimento coabita o autoconhecimento, e vice-versa. Em outras palavras, se pensarmos no autoconhecimento como um produto, um dos seus locais de sua produção será o heteroconhecimento. Agora, se o produto for o heteroconhecimento, o local de sua produção pode ser considerado o encontro do eu com o outro.

Ao pensarmos no autoconhecimento, enquanto um produto da construção autobiográfica, podemos dizer que o (re)encontro com seus itinerários existenciais permite que o sujeito da narrativa faça um autorretrato de si. Este autorretrato, construído nas narrativas de formação, permite a inauguração de um projeto de conhecimento, ou seja, de uma compreensão de si e de seu processo formativo que caminha em torno da subjetividade, em exercício, de sua existência. Este projeto de autoconhecimento implica processos de aprendizagens e possibilita o desenvolvimento do que Delory-Momberger denomina de *biografema*. Os *biografemas* são os saberes da experiência pertencentes à dimensão biográfica, eles “não consistem em fatos brutos, tirados diretamente do vivido”, mas “têm a capacidade de constituir em *objetos significativos* os elementos do material biográfico” (DELORY-MOMBERGER, 2014b, p. 60, *grifos da autora*). Flora, em uma de suas falas, deixa-nos um exemplo de *biografema*, entendido como os saberes adquiridos através da experiência, na dinâmica temporal da narrativa: “Muitos pensamentos já esquecidos voltaram à tona. Aprendi muito a me reconhecer novamente em alguns momentos que eu pensava que estavam esquecidos, isso fez com que eu me conhecesse melhor”. Essa narrativa de Flora, por exemplo, permite que as aprendizagens de um passado retrospecto produzam os sentidos de narrar o ontem no hoje. Assim, o *biografema* aparece no momento em que a lembrança sobre as experiências passadas a faz se conhecer melhor. Do mesmo modo, a aprendizagem de si encontra a sua dimensão autoformativa ao possibilitar um movimento, um olhar para si, que é retrospectivo e, ao mesmo tempo, prospectivo, como aparece no registro narrativo de Adelaide Tavares, observemos: “Relembrar momentos da minha vida e refletir sobre eles me deram o entendimento do eu hoje. O sentido desta disciplina é o autoconhecimento e ter maior certeza do que eu quero”. Adelaide demonstra o movimento que lhe permite fortalecer o querer futuro na revisitação do passado; ela constrói *biografemas*, saberes que produzem aprendizagens sobre si na tessitura dos tempos passado, presente e futuro.

O olhar retrospectivo e prospectivo sobre a vida, produtor do autoconhecimento, aparece em múltiplos registros narrativos e, neste sentido, é possível trazermos outros exemplos. Rihana escreve: “Essa disciplina é boa para a pessoa lembrar do que viveu e se conhecer mais sobre seus desejos, autoconhecimento e sonhos”. Na Narrativa de Rihana está o estabelecimento da relação entre o vivido e os sonhos que tem para si. No reencontro com a vida vivida Rihana produz autoconhecimentos que a inspiram a reconhecer suas buscas. Ainda no caminho pela compreensão do processo de autoconhecimento, encontramos na narrativa de Lesiane a seguinte reflexão: “Neste ano aprendemos a nos conhecer, a lembrar de medos e momentos que talvez tenham sido difíceis de viver e que não gostamos de lembrar, mas é preciso para que possamos entender melhor o presente e a maneira de como reagimos com as coisas do nosso dia a dia”. O presente da enunciação narrativa de Lesiane é o que a permite criar aprendizagens. Além disso, Lesiane narra o conhecimento sobre a vida irrestrito a si e, utilizando o sujeito composto, reflete que o (auto)conhecimento foi produzido pelo grupo.

As condições e as possibilidades para a criação das tomadas de consciência sobre si, evocadas nas narrativas, implicam, diretamente, empreendimento autorreflexivo que “não pode desenvolver-se senão no confronto com o olhar do outrem, jogando com os efeitos e contrastes gerados por esta confrontação” (JOSSO, 2010a, p. 87). Este olhar do outro, presente nos circuitos narrativos realizados em grupo, produziu sentidos aos educandos do Maxximus. Como exemplo, o registro de Luiz: “Repensar na trajetória da minha vida fez com que eu me conhecesse melhor. Aprendemos a se conhecer melhor, escrevendo de si mesmo ou contando algumas passagens da nossa vida para os colegas e eles falando coisas de nós que muitas vezes não percebemos”. Luiz, em sua narrativa, evidencia a interlocução particular fundida na relação entre o narrador e o interlocutor. As narrativas autobiográficas não se construíram em um diálogo sobre si consigo, mas constituíram-se em heterobiografias, entendidas pelas palavras de Luiz, quando anota: “Escrevendo de si mesmo ou contando algumas passagens da nossa vida para os colegas e eles falando coisas de nós que muitas vezes não percebemos”.

Para o autoconhecimento, reconhecemos a dimensão indispensável do heteroconhecimento. Compreendemos o autoconhecimento e o heteroconhecimento como duas práticas complementares ao processo (auto)formativo. A vida do outro permite o estabelecimento de potenciais formativos de si à medida que os conjuntos das “experiências e dos saberes biográficos”, ou seja, as *biotecas* pessoais do eu e do outro (DELORY-MOMBERGER, 2014b, p. 58), intercambiam-se. Referimo-nos a dois momentos: quando o

outro fala e quando o outro escuta. Em outras palavras, a partir da narrativa do outro, ou de sua presença, escuta atenta, leitura, compreensão e diálogo provocativo, criam-se as possibilidades, segundo Delory-Momberger (2014b), do eu tomar posse de um dos elementos da *bioteca*, os *biografemas*, produzidos a partir do conjunto experiencial de vida do outro e que são interligados à construção biográfica de si. Isto ocorre no momento em que os *biografemas* conversam sobre os mundos existenciais de si e do outro.

A realização da flexibilidade sobre si, na tessitura com o outro, e a narrativa do outro evocada na presença de si, oportuniza a criação de figuras e sentidos produzidos sobre si e sobre o outro, ou seja, produz autoconhecimento e heteroconhecimento, a partir das heterobiografias. Portanto, o conhecimento do outro enquanto imagem que o eu faz do outro enquanto este narra a sua vida, “não pode pretender coincidir com o autor da narrativa, ela só encontra sua verdade numa relação: de mim *a mim mesmo* e na relação *de mim com o outro*” (DELORY-MOMBERGER, 2014b, p. 59). A recepção da narrativa do outro provoca novos encontros consigo na medida em que são mobilizados, em direção a si, correspondências, saberes, emoções e sentimentos. Flora, em outro trecho, escreve sobre as interlocuções produzidas no diálogo com o outro. Ela relata, sobre os encontros oportunizados pela disciplina Construção dos Projetos de Vida, o seguinte: “A disciplina foi uma experiência que me fez perceber que a vida da gente é também do outro. Aprendemos a sermos menos egoístas e pensar menos só no nosso bem estar”. Na narrativa de Flora está o reconhecimento de sua vida que lhe permite associar aos outros. A exploração de sua vida está para além de si mesma, pois a percebe na articulação com a vida de outrem. Neste sentido, não se trata de caminhar para si com o outro, pensando no eu acompanhado, mas de caminhar consigo para os outros, ou seja, caminhar na companhia de si em um movimento deslocado em direção a si mesmo e ao outro, como nos faz refletir Josso (2010).

As situações autobiográficas e heterobiográficas, que permitem o encontro de si consigo e com o outro, são comentadas em outro trecho narrativo escrito por Luiz, ao dizer: “Conhecer o colega é uma forma de nos conhecer”. A narrativa do outro foi compreendida por Luiz, dessa forma, como o laboratório de experimentação de si mesmo dado pelas confrontações subjetivas realizadas em grupo, as *singularidades em ligação e partilha*, relembrando o trecho jossonianiano (2010, p. 196-197), trazido em epígrafe que inaugurou esta reflexão. Ainda podemos mencionar que a busca de si implica buscar pelo nós, isto é, o encontrar a si mesmo perpassa a assunção do sujeito que se reconhece em sua realidade social e histórica. O sujeito se percebe na trajetória da infância, na trajetória escolar, na trajetória familiar, na trajetória adulta, etc., e produz autoconhecimentos na ressignificação destas

trajetórias partilhadas na companhia do outro. Nossa existência e nossas buscas subscrevem a presença do outro, aqueles com os quais dividimos o fazer existencial. Os acontecimentos que marcam as trajetórias remetem às lembranças do outro, das pessoas com as quais vivenciamos os plúrimos estratos de vida. Em nosso itinerário, marcado por buscas, também procuramos encontrar, na medida em que nos encontramos, o outro, ao desejar fazer parte de um grupo, a buscar o companheiro ou a companheira de vida, a construir uma família, a estabelecer amizades, a estar na universidade, etc. Desta forma, tanto na evocação do passado quanto na antecipação do futuro aparece o outro. No eu está o outro, pela arte da convivência que nos faz viver em ligação e em partilha.

5.3 De ter ideias pequenas e começar a ter ideias grandes: “eu olhei para um futuro melhor”

É por estarmos sendo este ser em permanente procura, curioso, “tomando distância” de si mesmo e da vida que porta; é por estarmos sendo este ser dado à aventura e à “paixão de conhecer”, para o que se faz indispensável a liberdade que, constituindo-se na luta por ela, só é possível porque, “programados”, não somos, porém, determinados; é por estarmos sendo assim que vimos nos vocacionando para a humanização.

(Paulo Freire)

A frases que intitulam esta categoria intermediária são trechos de narrativas escritas por duas educandas: Faísca e Tia Pesada. Faísca registrou, em uma de suas últimas narrativas escritas, produzidas ao final do ano letivo, o seguinte: “Escrever melhorou a mudar minha maneira de pensar, da forma *de ter ideias pequenas* para mim *e começar a ter ideias grandes*”. Tia Pesada, em narrativa construída também ao final do ciclo de encontros, expõe: “Essa disciplina me ajudou a liberar em certa forma das passagens difíceis. Aprendi que as lembranças da vida ainda estão vivas. Me ajudou a exteriorizar no fundo das lembranças e me fortalecer mais para continuar, *eu olhei para um futuro melhor*”. Começar a ter ideias grandes para si e contemplar um futuro melhor refletem a compreensão de sujeito que se percebe inconcluso e carrega em si o desejo de *ser mais*. Para Paulo Freire (1987; 1992), no ser humano está a reserva ontológica do *ser mais*, da visão esperançosa de si e do mundo. Contrariamente, podemos dizer que o *ser menos* é uma distorção do *ser mais*. Esse *ser menos* simboliza uma espécie de desumanização do próprio ser humano, já que o *ser mais*, na concepção freireana, é uma vocação ontológica do sujeito. Assim, *ser mais* é tão

intrinsecamente humano que o impedir é destruir a própria humanidade do humano e soterrar a sua possibilidade de sonhar.

O movimento que vai das ideias pequenas à construção das ideias grandes remete à possibilidade da assunção do sujeito que se percebe enquanto um ser por fazer-se. Um ser que pode transformar as ideias que tem em um movimento que permite fazer e refazer-se, começar e recomeçar-se. Neste movimento, o sonho e a esperança são elementos protagonistas, já que são componentes indispensáveis ao “processo de fazer a história”, tal como nos diz Paulo Freire (1992, p. 47, *grifo do autor*).

Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminam por ter no *sonho* também um motor da história. Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança.

Em múltiplos recortes narrativos, especialmente naqueles em que os educandos do grupo Maxximus avaliaram o processo formativo construído ao longo do ano na disciplina Construção dos Projetos de Vida, está a inscrição de si com evidência no fortalecimento do sujeito sonhador, esperançoso e confiante. Como exemplo, trazemos o trecho narrativo de Rihana, que escreve: “Às vezes me dá desânimo de vir a aula, mas me lembro de como eu desejo fazer Medicina, é o meu sonho, por isso não vou desistir de correr atrás dele”. O sonho em tornar-se médica e a esperança da concretização desse é o que faz Rihana, mesmo que por vezes desanimada, prender-se a esse querer para seguir buscando. No mesmo sentido, o “correr atrás” implica fazer a história, ou seja, ser autora de si.

O fortalecimento do sujeito, enquanto ser que sonha e que se move impulsionado pela esperança em ser aquilo que deseja, na busca do próprio *ser mais*, aparece em outros excertos narrativos, como é possível observarmos nas palavras de Alicia Keys, quando ela registra: “Acho que o sentido deste trabalho era construir um plano, saber o que quer fazer, refletir sobre a vida, as oportunidades que nos dão e saber como projetar isso na nossa vida. Aprendi que eu não posso desistir nunca, se eu quero entrar na faculdade eu vou conseguir”. Alicia Keys sinaliza que foi a consciência de que pode *ser mais*, enquanto sujeito produtora de sua história e construtora de um plano, que a fez aprender que não pode *desistir nunca*. Isso ocorre no momento em que Alicia Keys reflete sobre a condição de agente da sua vida e projeta-se. De modo semelhante aos exemplos anteriores, temos a narrativa de Flora, quando ela escreve sobre os sentidos dos encontros da disciplina Construção dos Projetos de Vida. Ela nos diz: “Os encontros foram muito incentivadores me fazendo mais forte para o ENEM e

me ajudando muito para a vida e meus projetos”. Flora aponta para o papel que a disciplina exerceu em relação à sua capacidade de crer em si, que a fortalecerá como ser de esperança. A motivação encontrada por Flora, ainda corrobora com o sentimento de que é viável a perspectiva do seu ser em devir por meio do projetar-se.

A percepção do inacabamento do ser, que se percebe inconcluso na medida em que deposita na conquista de sonhos e projetos de si a promoção do sentir-se mais é a riqueza existencial do sujeito. É a assunção do sujeito como potência, que produz a esperança pelo *ser mais*. Nas palavras de Paulo Freire (1992, p. 51), citado em epígrafe, é possível compreendermos o *ser mais* como desafio da busca pela humanização, onde pela luta são construídos os caminhos concretos para a sua realização. Na luta pela humanização, encharcados de esperança no potencial dos sujeitos em modificar a si e o mundo, está imbricada a luta pela liberdade, em perceber sua vida como processo histórico aberto, construído, reconstruído e guiado pela busca do *ser mais*.

O Futuro Professor e a Rihana falam-nos sobre essa liberdade enquanto capacidade de ir em busca do *ser mais*. Nas palavras de Rihana: “Planejar faz com que eu tenha minhas próprias escolhas e desejos”. Parece-nos que o exercício de produzir o seu projeto de vida faz com que Rihana assuma a possibilidade de ter suas “próprias escolhas e desejos”. Ela parece assumir que os projetos que faz para si têm origem em uma vida de possibilidades, de liberdade de tomadas de decisões, que fazem com que ela seja capaz de reconhecê-las presentes em si. Esse reconhecimento é a emergência do *ser mais* vocacionado em si mesma. De modo similar, na narrativa de avaliação da disciplina Construção dos Projetos de vida, o Futuro Professor registrou o seguinte: “Nos fortalecemos e tivemos certeza de quem manda em nossas escolhas: nós mesmos. Que é você se achar e saber que seu lugar pode ser qualquer um, desde que você invista para escolhê-lo”. Este excerto narrativo remete-nos a Pineau e Le Grand, quando eles nos dizem sobre práticas em que “o sujeito assume a condução de sua própria vida (2012, p. 15). Ao atribuir sentidos à disciplina, o Futuro Professor se reconhece como ser condutor de sua vida, não encerrado em um lugar ou em um destino determinado, mas sujeito- autor de suas escolhas.

DO DITO AO VIVIDO: que história eu (re)inventei para mim?

Amarrada ao presente de sua enunciação, ao mesmo tempo meio e fim de uma interação, a narrativa de vida nunca é “de uma vez por todas”; ela se reconstrói a cada uma de suas enunciações e reconstrói com ela o sentido da história que enuncia. Essa história, por definição, nunca está “acabada”, mas submetida à inconclusão que está sempre diante dela.

(Cristin Delory-Momberger)

O item que inaugurou esta dissertação, intitulado *Do vivido ao dito: meu encontro com o tema*, procurou demonstrar o exercício (auto)biográfico de narrar as experiências que marcam minha existência, nas trajetórias infantil, escolar, familiar, no encontro com o PAIETS, com o Maxximus, com o tema desta pesquisa e com o curso de mestrado. Agora, retorno a narrar¹³ com o título *Do dito ao vivido: que história eu (re)inventei para mim?*, procurando construir uma nova narrativa, que conta o processo (auto)formativo em que estive imersa. Este exercício narrativo parte do *dito*, porque eu relato o *dizer* da minha vida aos educandos do Maxximus, na ascensão de uma capacidade inventiva de mim oportunizada na articulação com eles. Naquele instante, imersa na condução da disciplina Construção dos Projetos de Vida, e agora, na medida em que aqui narro, os sentidos que produzo regressam à vida *vivida*. Assim, como Delory-Momberger (2014, p. 93) fala em epígrafe, trata-se de uma história invariavelmente (re)inventada e permanentemente inconclusa.

Durante os meses em que estivemos mais próximos e comprometidos com os processos formativos empreendidos por cada um de nós, eu encontrei sujeitos cansados de si, mas, ao mesmo tempo, sedentos de projetos para si. O que realizamos na disciplina de Construção de Projetos de Vida foi um encontro consigo, possível no encontro com o outro. Encontramo-nos, cruzamos vidas, falamos em sonhos, desafios, sobre condição e existência humana. Hoje, eu consigo assim descrever o que vivi porque não só escutei o grupo durante longos meses de convívio e fui por eles, igualmente, ouvida em minhas produções narrativas, mas porque, além disto, impregnei-me de seus registros narrativos na intenção de fazer emergir os sentidos por eles colocados em seus escritos e provocados pelo processo interpretativo de análise. Assim, com a somatória destes processos, produzi novos sentidos

¹³ A partir de agora, retorno à utilização do verbo em primeira pessoa, por tratar-se de uma narrativa que relata as impressões e sentimentos pessoais produzidos ao rememorar a experiência vivida na disciplina Construção dos Projetos de Vida. Ao mesmo tempo, mais adiante, o leitor identificará o verbo conjugado na primeira pessoa do plural, pois há uma mescla do eu e do outro na produção das considerações finais desta pesquisa. Embora tratemos deste capítulo, também, como “considerações finais” da dissertação, não conseguimos deslocá-la da história que eu, como pesquisadora, como parte do processo, (re)inventei para mim.

sobre mim, sobre minhas escolhas e projetos, compreendi os sentidos sobre estar ali na presença deles e com eles: (re)inventei-me.

O que aconteceu na disciplina de Construção de Projetos de Vida, foi uma valorização de saberes que dizem respeito à vida de cada um de nós. Saberes que nos recolocavam na vida, no itinerário projetivo esculpido por cada um de nós, o que nos dava a percepção de que podíamos acessar nossos imaginários de forma livre e criar os mundos que correspondiam aos nossos diagramas de realização. Entretanto, os primeiros encontros da disciplina causaram estranheza. Eu percebi o quanto os educandos estavam recebendo aquele espaço como algo diferente, estranho e, ao ler seus escritos, vi como alguns se sentiam. Entre algumas narrativas, o Futuro Professor, escreveu:

A disciplina de Construções de Projeto, de início, me causou diferença por um simples motivo: a maioria de cursos preparatórios para vestibulares não oferece nenhum suporte para que em algum momento você pare e olhe tudo que está fazendo, reavaliar suas metas e investir em seus sonhos.

O “diferente” surgiu por conta da promoção de um espaço atípico às experiências anteriores para a maioria deles. Neste sentido, alguns educandos demoraram para abrirem-se ao grupo, enquanto outros logo quiseram falar sobre si. Luiz está entre os que logo falaram ao grupo, tal como ele mesmo escreve: “Não tive muita dificuldade de falar de mim mesmo, pelo contrário gosto de falar de mim, acho que é uma forma das pessoas me conhecerem”. Se Luiz teve facilidade para falar de si, Flora relata que esse foi um processo dificultoso. Em um dos trechos de sua narrativa ela registra: “Tive dificuldade de falar sobre mim, pois percebia que não me conhecia 100%”. De modo semelhante à Flora, Adelaide Tavares escreveu sobre as dificuldades relativas ao processo de construção da escrita de si, dizendo: “Tenho um pouco de dificuldade em me expressar, escrever sobre minha vida não foi fácil no sentido de usar palavras certas para melhor me expressar”.

Partindo desses relatos, hoje compreendo que a disciplina Construção dos Projetos de Vida foi um espaço construído aos poucos. A cada segunda-feira, dávamos um novo passo. Um novo passo em relação a si, na procura pelo autoconhecimento, e um novo passo em relação ao outro, na produção do heteroconhecimento de um grupo que ali se formava, constituído de parceiros comprometidos com buscas afins. Compreendo que quanto mais segundas-feiras vivíamos mais próximos nos tornávamos. *Pari passu*, a estranheza foi dando lugar ao encontro dialógico. Para essa transição, reconheço, hoje, a importância do primeiro ciclo de encontros, que auxiliaram na compreensão das intencionalidades da disciplina para

com o processo reflexivo no qual os educandos do Maxximus estavam convidados a aventurarem-se. O processo reflexivo foi se construindo na medida em que cada um, pessoal e gradualmente, foi sentido aquele espaço enquanto o lugar de construção de si e do outro, para si e para o outro.

Foi o primeiro ano, 2014, desde o período em que me encontro vinculada ao Maxximus, 2009, que se formou uma turma de, em sua maioria, adolescentes, com educandos entre as idades de 16, 17 e 18 anos. Até então, a história do curso era marcada por turmas sempre heterogêneas, mas com alta representação de adultos. Confesso que minhas primeiras ideias em relação a como seria o desenvolvimento da disciplina de Construção dos Projetos de Vida, nessa turma, vieram acompanhadas de insegurança. Tinha o receio de que o fato de pararmos, a cada segunda-feira, cerca de duas horas, para pensarmos sobre aquilo que nos constitui e sobre o nosso vir a ser, se tornasse monótono diante da explosão da adolescência. Pensei, igualmente que, como adolescentes, pela ausência de uma distância temporal, alertada por Delory-Momberger (2012a), em relação a muitas das trajetórias significadas na disciplina, principalmente a da infância e a escolar, estivesse dificultada a reconstrução do passado. No entanto, após a experiência, percebi que os tempos, em suas histórias adolescentes, ainda em andamento, imbricavam-se. Não se tratava, em muitos deles, de reencontrar um passado já deixado para trás, mas de ir ao encontro dos projetos de si, daquilo que queriam e desejavam viver. O potencial formativo estava presente nessa projeção, na construção de significados e aprendizagens sobre si, nas nuances de passado evidenciadas por eles nas narrativas, na compreensão de um presente repleto de mudanças e incertezas. Percebi que a adolescência é um período altamente inventivo de si. Estive com adolescentes que apresentaram uma intensa preocupação quanto aos projetos de vida futuros. Ao mesmo tempo, estive com adultos, que reconstruíram seus passados pensando o tempo futuro e se desfazendo de marcas e projetos envelhecidos de si. Os adolescentes e os adultos empreenderam um exercício de flexibilidade sobre suas vidas, investiram em um debate consigo e com o colega em narrativas de vida livremente enunciadas.

Ao longo do processo, deparei-me com histórias marcadas pela superação do ser humano frente as adversidades da vida. Presenciei alegrias... mas também tristezas. Presenciei a busca de si, em si, e no outro. Convivi com sujeitos vivos em suas histórias, dispostos a se relacionar com a própria vida, compreendendo-a para além do presente imediato; sujeitos identificados com o outro e com os seus contextos; sujeitos que assumiram suas impermanências diante da vida e, neste sentido, mostraram-se corajosos para construir

futuros emergidos em suas histórias de formação e enraizados de finalidades significativas; sujeitos que empreenderam, desde o presente, o que escolheram tornar-se.

O desenvolvimento desta disciplina, no contato com a turma, permitiu que eu (re)alimentasse esperanças, fortalecesse crenças, (re)fundasse reflexões sociais e (re)inscrevesse o meu projeto de futuro, enquanto educadora popular. Fortaleci a crença no ser humano, que supera situações-limite e não perde a capacidade (re)inventiva de se conduzir na vida. O convívio com a turma e com as suas histórias fez com que eu me sentisse ainda mais provocada a denunciar uma sociedade excludente, que condiciona vidas, que tolhe sonhos. Desta forma, mais uma vez, em minha trajetória de vida, eu encontrei, na *Educação* com o predicado *popular*, os sentidos educativos que buscam arranhar a lógica excludente da sociedade capitalista. Assim, acredito que a disciplina Construção dos Projetos de Vida está inscrita como uma Educação para as existências individuais e coletivas, além de estar preocupada com outras relações com o tempo e com as trajetórias de vida. Os sentidos de estar ali, mencionados nos primeiros parágrafos desta narrativa, referem-se ao fato de, no espaço da disciplina Construção dos Projetos de Vida, eu perceber o acesso às dimensões do sujeito que são desconsideradas na maioria dos espaços educativos. Esses espaços que denuncio, sintetizam e fragmentam o sujeito da Educação. Já as dimensões que foram valorizadas na disciplina, permitiram o encontro com aquilo que justifica o meu encantamento com a docência, anunciado na narrativa “Do vivido ao dito: meu encontro com o tema”. No espaço da disciplina Construção dos Projetos de Vida, o que esteve à mostra foram as dimensões subjetivas que nos constituem. Os saberes ali produzidos eram os saberes sobre a vida, que dialogavam com a compreensão do sujeito enquanto um ser de possibilidades. Os educandos foram percebidos, perceberam-se e perceberam o outro para além de suas competências cognitivas e de suas estruturas racionais individuais, mas como seres multilaterais, históricos e inacabados.

Na história que eu (re)inventei para mim, percebo-me nutrida por uma aprendizagem potencial sobre a vida. Hoje, o meu fazer educativo e as minhas opções em pesquisa refletem um alguém que reconhece no processo educativo a exigência de uma postura atenta às dimensões subjetivas do sujeito da Educação. Nesta história, entrelaço-me com o outro, preocupada com o reportório experiencial que marca as suas trajetórias de vida; é como se eu não conseguisse ver o educando sem pensar em uma prática que materialize um circuito narrativo e dialogue com a sua vida: vivências, sonhos, projeções...

Portanto, chegamos ao final da pesquisa compreendendo que esta dissertação de mestrado é fruto de inúmeras interações que permitiram partilhas desafiadoras e fecundas. A

matéria prima desta pesquisa foi a vida, enquanto lugar privilegiado do conhecimento e da produção (auto)formativa do sujeito. Neste encontro com diferentes vidas, os achados da pesquisa, organizados na composição das duas categorias finais, desenvolvidas nos capítulos IV e V, mostraram uma complementaridade de sentidos que nos permitiram voltar à pergunta que orientou esta pesquisa: Como a construção biográfica de si contribui para que os educandos vinculados ao curso pré-universitário popular Maxximus (PAIETS/FURG) construam seus projetos de vida?

No trajeto em direção à resposta da pergunta de pesquisa, orientada pelas reflexões produzidas a partir do *corpus* de análise, encontramos diferentes elementos que nos possibilitam refletir sobre a questão. Entre eles, destacamos: a) o reconhecimento da produção de conhecimentos sobre si e sobre o outro; b) a existência de elementos formativos mobilizados em direção aos projetos de vida; c) o fortalecimento das capacidades relacionais entre o grupo, com reflexos para além do projeto de si; d) alguns movimentos e mudanças produzidas no/pelo processo de (auto)formação, que foi vivenciado como um processo de transformação e de condução do sujeito por si mesmo.

O primeiro dos elementos que trazemos para a reflexão (a) são os conhecimentos que foram produzidos nas interações promovidas nos encontros da disciplina Construção dos Projetos de Vida. Notamos que os conhecimentos não ficaram restritos ao sentido da produção disciplinar, pois foram colocados como mobilizadores da representação e da projeção de si, criadores de um espaço interior e exterior de produção do sujeito que pensou o viver na relação consigo e com o outro. A vida parece ter sido percebida pelos educandos como lugar de formação, produção de conhecimento e de aprendizagens. Neste sentido, (b) os conhecimentos produzidos podem ser compreendidos como elementos formativos, mobilizados pelos adolescentes e adultos educandos do Maxximus, sobre o repertório de suas experiências de vida. Os conhecimentos produzidos sobre a vida permitiram a compreensão sobre os seus conjuntos existenciais, marcados por fragilidades e fortalezas. As experiências partilhadas mostram-se como elementos não só mobilizados para representação de si, da totalidade de suas vidas, das experiências de fragilidade e de fortaleza, mas demonstraram o movimento empreendido pela produção de um conhecimento que lhes permitiu encontrarem, em suas existências, as forças motrizes para os projetos que têm de si.

Os conhecimentos produzidos, conforme nos mostram as categorias oriundas do processo de análise, foram conhecimentos construídos sobre si e sobre o outro na relação consigo e na relação com o outro. Neste sentido, cabe a reflexão sobre outro elemento, c) a dimensão relacional construída pelos educandos a partir do exercício coletivo de produção das

narrativas. Assim, a biografização de si aconteceu a partir de circuitos narrativos compostos pela fala e pela escuta, enquanto sítios de possibilidades de encontrarem a si na medida em que encontravam o outro. Portanto, os educandos conheceram a si e conheceram o outro, intercambiaram histórias e produziram, na constituição de grupo, *ideias grandes* para o amanhã. Quando o Futuro Professor escreve em sua narrativa de reflexão sobre o processo formativo da disciplina, as seguintes linhas “ajudou também meus colegas, que além de se conhecerem, puderam conhecer melhor uns aos outros, aonde deixamos de nos olhar como concorrentes e sim como colegas, todos buscando um ensino melhor para uma vida melhor”, é como se estivéssemos arranhando, contrariando a lógica capitalista em voga, que instaura o sentimento de individualismo e a condição de concorrência. O que percebemos é o anúncio de transgressão do pensamento de que, para a conquista de espaços sociais, é necessário “torcer” contra o outro, colocar-se em disputa com o outro e vencê-lo. Além disto, em falas como essa encontramos a referência ao projeto social que está para além de si. Os educandos parecem encontrar o sentido da conquista individual na medida em que elas possam ser pensadas junto com a conquista do outro em nome de um projeto social coletivo.

Outro elemento que podemos refletir diz respeito (d) aos movimentos/mudanças percebidas pelos educandos em suas vidas. Os educandos do curso pré-universitário popular Maxximus reconheceram-se como sujeitos de possibilidades a partir do modo como projetaram os futuros desejados para si em comunhão com o outro. Ao dizerem que não querem ser o que são, os educandos depositavam a promoção daquilo que desejavam ser no sonho de ingresso na universidade. Na universidade está a possibilidade de serem diferentes do que são, de demonstrarem para si e para o outro, sejam os colegas, amigos ou familiares, que conseguirão adentrar ao espaço do Ensino Superior.

É no entrelaçamento entre os projetos de vida e o histórico de exclusão, uma das marcas da identidade das universidades, que nos perguntamos: O que a universidade fará com esses sonhos e projetos de vida? Enquanto educadores populares, esperançosamente, acreditamos nas contribuições da Educação Popular na formação dos sujeitos que se assumem enquanto pertencentes à classe popular e, nessa assunção, reconhecem a educação enquanto direito de todos. Assim, é possível que os educandos oriundos dos cursos pré-universitários populares se somem às políticas de democratização do Ensino Superior que vêm sendo construídas nos últimos anos, de forma a tencionar a gênese histórica da universidade marcada pela exclusão dos estudantes de origem popular. Entre outros, um fato que nos faz acreditar nesse movimento são os inúmeros casos de retorno de ex-educandos dos cursos pré-

universitários vinculados ao PAIETS que, ao ingressarem na universidade, regressam ao programa como educadores populares.

Diante do exposto, a disciplina Construção dos Projetos de Vida contribuiu, através dos sentidos produzidos a partir das construções narrativas escritas pelos educandos, para pensarmos em outras dimensões educativas e formativas. Além disto, podemos esboçar a emergência de uma outra forma de racionalidade. Uma racionalidade que se coloca na contramarcha do objetivismo que isola o educando em disciplinas fragmentadas que produzem pouco, ou nenhum, sentido à sua existência. Dizemos isto porque o processo de biografização de si não tratou unicamente da objetividade comum nas disciplinas que se pretendem científicas e que encontramos na maioria dos espaços tradicionais de preparação para o ingresso no Ensino Superior. A construção biográfica de si, diferente de outros processos educacionais, contribuiu com a produção de caminhos que dialogaram com as identidades dos educandos do curso pré-universitário popular Maxximus. A disciplina Construção dos Projetos de Vida não compreendeu os educandos unilateralmente, mas (re)vitalizou o sentimento de inconclusão e de autonomia do sujeito diante da autoria da sua vida.

Na biografização de si, experienciamos-nos hermeneuticamente, espalhando os estratos de nossas vidas e, ao mesmo tempo, juntando-os, na construção das nossas histórias de vida dotadas de sentidos. Assim, como fruto do processo de (auto)formação, na companhia do outro, compreendemo-nos inseridos em contextos sociais historicamente produzidos porque a biografização de si permitiu a conquista da temporalidade. Não falamos em conquista como referência à dominação, mas no sentido próprio de termos estabelecido um tipo novo de relação com o tempo da vida, agora compreendido como potencialmente formador. Isto também contribuiu para que os educandos reconhecessem as suas identidades pessoais como identidades sociais e históricas, produzidas no intercâmbio com a vida e as histórias de vida do outro.

A construção biográfica de si também contribuiu para que fosse suprimido o mito do fracasso como determinação à vida do sujeito da classe popular, pois os processos (auto)biográficos produziram sentidos existenciais e saberes oriundos da valorização da singularidade existencial como possibilidade de ação sobre a vida condicionada. Isso significou uma outra atribuição de sentido à vida, sobretudo em relação ao que ela pode vir a ser pela prática intervencionista do sujeito que vai em busca do que deseja ser e daquilo que projeta viver.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Santo. Confissões. In: **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A Aventura (Auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BARROSO, Helena Maria; FERNANDES, Ivanildo Ramos. Uma nota técnica sobre a criação de universidades, por categoria administrativa e gestão política. **Documento de trabalho nº 62**. Observatório Universitário, 2006. Disponível em: http://www.observatoriouniversitario.org.br/documentos_de_trabalho/documentos_de_trabalho_o_62.pdf Acesso em: 04 jan. 2015.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BERTAUX, Daniel. **L'approche biographique: sa validité méthodologique, ses potentialités**. Paris: PUF, 1980.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BUARQUE, Cristóvão. A universidade na encruzilhada. In: **A universidade na encruzilhada**. Seminário Universidade: por que e como reformar? Brasília: UNESCO Brasil, Ministério da Educação, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular?** São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Capítulo III, Art. 205. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 12 jan. 2015.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 24 de fevereiro de 1891)**. Capítulo IV, Art 35, Inciso 3º. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm Acesso em: 04 jan. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 14.343, de 7 de Setembro de 1920**. Institui a Universidade do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14343-7-setembro-1920-570508-publicacaooriginal-93654-pe.html> Acesso em: 04 de jan. 2015.

BRASIL. **Diário Oficial da União**. Portaria Normativa nº 21, de 05 de novembro de 2012. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/G69Q50712iXp5ev.pdf> Acesso em: 12 jan. 2015.

BRASIL. **Diário Oficial da União**. Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010. Disponível em: http://ces.ufpel.edu.br/vestibular/download/2009i/portaria_sisu_diario.pdf
Acesso em: 12 jan. 2015.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm
Acesso em 12 jan. 2015.

BUENO, Belmira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

CALLONI, Humberto; RODRIGUES, Victor Hugo Guimarães. O despertar de um sonhador ou considerações sobre a poesia de Victor Hugo Guimarães Rodrigues “oração ao deus dos sonhadores”. **Revista Momento**, Rio Grande, 21 (1): 113-140, 2012.

COUTO, Mia. **Terra sonâmbula**. São Paulo: Companhia de Letras, 2007.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal, RN: EDUFRRN, 2014b.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica**: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Natal: EDUFRRN, 2012a.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto, PASSEGGI, Maria da Conceição (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Tomo I. Natal: EDUFRRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012b.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **As histórias de vida**: da invenção de si ao projeto de formação. Natal: EDUFRRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: EDUNEB, 2014a.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

DURHAM, Eunice. Educação superior, pública e privada (1808-2000). In: SCHWARTMAN, Simon; BROCK, Colin. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 28, Dec. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200003&lng=en&nrm=iso Acesso em: 04 Jan. 2015.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FERRAROTTI, Franco. **História e histórias de vida: o método biográfico nas Ciências Sociais**. Natal, RN: EDUFRRN, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRERE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010a.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010b.

KUNDERA, Milan. **A insustentável leveza do ser**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

LANI-BAYLE, Martine. Narrativas de vida: motivos, limites e perspectivas. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica**. Tomo II. Natal: EDUFRRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012.

LAPOINTE, Serge. Encontro de si em história de vida: o aporte das histórias de vida na formação em “sentidos e projeto de vida”. In: VICENTINI, Paula Perin. ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Orgs.). **Sentidos, potencialidades e usos da (auto)biografia**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARINAS, José Miguel. **La escucha en la historia oral: Palabra dada**. Madrid: Editorial Síntesis, 2007.

MARQUES, José Oscar de Almeida. Rousseau e a forma moderna da autobiografia. **IX Congresso Internacional da Associação Brasileira de Literatura Comparada (ABRALIC)**. Porto Alegre. 2004. Disponível em: http://www.unicamp.br/~jmarques/pesq/Forma_moderna_da_autobiografia.pdf Acesso em: 22 dez. 2014.

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MEC. **Ministério da Educação e Cultura**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em: 08 jan. 2015.

MELLO, Marco. A hora da onça beber água: identidade e projeto político-pedagógico dos cursos pré-universitários populares. In: PEREIRA, Vilmar Alves; BORGES, Daniele Simões; SOUZA, Neusiane Chaves de (Orgs.). **Ventos que sopram do sul: vivências de educação popular e de transformação social no PAIETS-FURG**. Rio Grande: Editora da Furg, 2012.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. In: **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPed, 2007.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. A universidade no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, agosto 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200008&lng=es&nrm=iso Acesso em: 04 jan. 2015.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C.; LOPES, Ivone Goulart; SOARES, Jefferson da Costa; PATROCLO, Luciana Borges. A criação do Colégio de Pedro II e seu impacto na constituição do magistério público secundário no Brasil. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 4, Dec. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000400011&lng=en&nrm=iso Acesso em: 04 jan. 2015.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2ª ed. rev. Ijuí: Unijuí, Reimpressão: 2013.

NASCIMENTO, Alexandre do. Movimentos Sociais e Democracia: os cursos pré-vestibulares populares. I Encontro Experiências de Pré-Vestibulares Populares, Florianópolis, 2000. **Anais do I Encontro Experiências de Pré-Vestibulares Populares**. Pelotas: Editora Universitária, 2002.

NÓVOA, António. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NÓVOA, António. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

ORSO, Paulino José. A criação da universidade e o projeto burguês de educação no Brasil. In: ORSO, Paulino José; SAVIANI, Dermeval; JÚNIOR, João dos Reis Silva; NOSELLO, Paolo. **Educação, sociedade de classes e reforma universitária**. Campinas: Autores Associados, 2007.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. In: STRECK, Danilo R.; REDIM, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; DELORY-MOMBERGER, Christine. Reabrir o passado, inventar o devir: a inenarrável condição biográfica do ser. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto, PASSEGGI, Maria da Conceição (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa**

(auto)biográfica. Tomo II. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012.

PINEAU, Gaston. LE GRAND, Jean-Louis. **As histórias de vida**. Natal, RN: EDUFRN, 2012.

PINEAU, Gaston; JOBERT, Guy. **Les histoires de vie** – Tome 1: Utilization pour la formation. Paris: L'Harmattan, 1986.

PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy. (org.) **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2009.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. v. I. Campinas: Papyrus, 1994.

PESSOA, Fernando. **Poesias**. Porto Alegre: L&PM, 1996.

PEREIRA, Vilmar Alves. Infância e sujeito no contexto do pensamento pós-metafísico, 2008. 163f. **Tese** (Programa de Pós-graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. A luta pela democratização do acesso ao ensino superior: o caso dos cursos populares. In: PEREIRA, Vilmar Alves; BORGES, Daniele Simões; SOUZA, Neusiane Chaves de (orgs.). **Ventos que sopram do sul: vivências de educação popular e de transformação social no PAIETS-FURG**. Rio Grande: Editora da Furg, 2012.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Confissões. In: **Clássicos Jackson. Pensadores Franceses**. São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre: W. M. Jackson INC., 1948.

SANTOS, Adilson Pereira do; CERQUEIRA, Eustaquio Amazonas de. Ensino Superior: trajetórias históricas e políticas recentes. **Anais do IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**. Florianópolis: 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/25885/recent-submissions?offset=160> Acesso em: 08 jan. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2001.

SOUZA, Elizeu Clementino. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

THUM, Carmo. Movimentos Sociais e Educação: o caso dos Pré-Vestibulares Populares. I Encontro Experiências de Pré-Vestibulares Populares, Florianópolis, 2000. **Anais do I Encontro Experiências de Pré-Vestibulares Populares**. Pelotas: Editora Universitária, 2002.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **O que é universidade**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

ZAGO, Nadir. Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, 149-174, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n1p149/9569>
Acesso em: 12 dez. 2014.

ZITKOSKI, Jaime José. Educação Popular e movimentos sociais na América Latina: perspectivas no atual contexto. In: ZITKOSKI, Jaime José; MORIGI, Valter (Orgs.). **Educação Popular e Práticas Emancipatórias**: desafios contemporâneos. Porto Alegre: Companhia Rio-grandense de Artes Gráfica (CORAG), 2011.

APÊNDICES

- Modelos dos termos de consentimento de participação na pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO - IE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com o responsável pela pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que será em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

Eu, _____, residente e domiciliado(a) _____, portador(a) da Carteira de Identidade, RG _____, nascido(a) em ____/____/_____, concordo de livre e espontânea vontade em **participar como voluntário** da pesquisa *Narrativas de vida no contexto do PAIETS: espaço de partilha e (auto)formação* (título provisório). Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente que:

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Narrativas de vida no contexto do PAIETS: espaço de partilha e (auto)formação (título provisório).

Pesquisador Responsável: Júlia Guimarães Neves

Telefone para contato da pesquisadora: (53)99550414

1. O estudo se refere ao desenvolvimento da disciplina “Construção dos projetos de vida”, ocorrida durante o ano letivo de 2014, na E. E. E. M. Brigadeiro José da Silva Paes, no curso pré-universitário popular “Grupo de Apoio Educacional Maxximus”, vinculado ao Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior (PAIETS).
2. A pesquisa se justifica pelo fato do Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior (PAIETS) ser um dos maiores projetos de extensão da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), de forma que realizar a pesquisa no contexto do “Grupo de Apoio Educacional Maxximus” é colocar algumas práticas construídas neste espaço sob análise, para que as considerações advindas de um processo de pesquisa possam retornar à realidade do programa. Isso poderá instigar novas reflexões, potencializar ações e/ou reformular pensamentos e práticas, não só no “Grupo de Apoio Educacional Maxximus”, mas no “Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior” como um todo. O

objetivo desse projeto é compreender como as narrativas de formação podem colaborar com a (auto)formação e a construção dos projetos de futuro dos educandos do curso pré-universitário popular.

3. Para conseguir os resultados desejados, a pesquisa realizará a análise das narrativas escritas produzidas pelos educandos vinculados ao “Grupo de Apoio Educacional Maxximus”, vinculado ao Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior (PAIETS/FURG), na disciplina “Construção dos Projetos de Vida”, que compõe a estrutura curricular do referido curso pré-universitário popular.
4. Participarão da pesquisa os educandos e educandas do curso pré-universitário popular, promovido pelo “Grupo de Apoio Educacional Maxximus”, que frequentaram a disciplina “Construção dos Projetos de Vida”.
5. Se, no transcorrer da pesquisa, eu tiver alguma dúvida ou por qualquer motivo necessitar posso procurar a pesquisadora Júlia Guimarães Neves, responsável pela pesquisa no telefone (53) 99550414.
6. Tenho a liberdade de não participar ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação. A desistência não causará nenhum prejuízo a minha saúde ou bem estar físico.
7. Os sujeitos da pesquisa serão identificados conforme solicitarem. Poderão optar, por exemplo, por pseudônimos, nomes próprios e etc.
8. Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa. Os resultados serão devolvidos, pessoalmente aos voluntários, pela pesquisadora, em local a ser definido ao final da pesquisa.
9. Estou ciente de que *o título da pesquisa é provisório*, podendo ser alterado a qualquer momento pela pesquisadora.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar desta pesquisa e assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Rio Grande, _____ de _____ de _____.

Sujeito da pesquisa

Responsável pelo projeto: Júlia Guimarães Neves
Telefone para contato: (053) 99550414
E-mail: juliaaneves@hotmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
 INSTITUTO DE EDUCAÇÃO - IE
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com o responsável pela pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que será em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

Eu, _____, residente e domiciliado(a) _____, portador(a) da Carteira de Identidade, RG _____, nascido(a) em ____/____/_____, concordo de livre e espontânea vontade com a participação do menor _____, por quem sou responsável legal, **como voluntário** da pesquisa *Narrativas de vida no contexto do PAIETS: espaço de partilha e (auto)formação* (título provisório). Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente que:

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Narrativas de vida no contexto do PAIETS: espaço de partilha e (auto)formação (título provisório).

Pesquisador Responsável: Júlia Guimarães Neves

Telefone para contato da pesquisadora: (53)99550414

1. O estudo se refere ao desenvolvimento da disciplina “Construção dos Projetos de Vida”, ocorrida durante o ano letivo de 2014, na E. E. E. M. Brigadeiro José da Silva Paes, no curso pré-universitário popular “Grupo de Apoio Educacional Maxximus”, vinculado ao Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior (PAIETS).
2. A pesquisa se justifica pelo fato do Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior (PAIETS) ser um dos maiores projetos de extensão da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), de forma que realizar a pesquisa no contexto do “Grupo de Apoio Educacional Maxximus” é colocar algumas práticas construídas neste espaço sob análise, para que as considerações advindas de um processo de pesquisa possam retornar à realidade do programa. Isso poderá instigar novas reflexões, potencializar ações e/ou reformular pensamentos e práticas, não só no “Grupo de Apoio Educacional Maxximus”, mas no “Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior” como um todo. O objetivo desse projeto é compreender como as narrativas de formação podem colaborar com a (auto)formação e a construção dos projetos de futuro dos educandos do curso pré-universitário popular.

3. Para conseguir os resultados desejados, a pesquisa realizará a análise das narrativas escritas produzidas pelos educandos vinculados ao “Grupo de Apoio Educacional Maxximus”, vinculado ao Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior (PAIETS/FURG), na disciplina “Construção dos Projetos de Vida”, que compõe a estrutura curricular do referido curso pré-universitário popular.
4. Participarão da pesquisa os educandos e educandas do curso pré-universitário popular, promovido pelo “Grupo de Apoio Educacional Maxximus”, que frequentaram a disciplina “Construção dos Projetos de Vida”.
5. Se, no transcorrer da pesquisa, eu tiver alguma dúvida ou por qualquer motivo necessitar posso procurar a pesquisadora Júlia Guimarães Neves, responsável pela pesquisa no telefone (53) 99550414.
6. Tenho a liberdade de não participar ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação. A desistência não causará nenhum prejuízo a minha saúde ou bem estar físico.
7. Os sujeitos da pesquisa serão identificados conforme solicitarem. Poderão optar, por exemplo, por pseudônimos, nomes próprios e etc.
8. Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa. Os resultados serão devolvidos, pessoalmente aos voluntários, pela pesquisadora, em local a ser definido ao final da pesquisa.
9. Estou ciente de que *o título da pesquisa é provisório*, podendo ser alterado a qualquer momento pela pesquisadora.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar desta pesquisa e assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Rio Grande, _____ de _____ de _____.

Responsável pelo menor participante da pesquisa

Responsável pelo projeto: Júlia Guimarães Neves
Telefone para contato: (053) 99550414
E-mail: juliaaneves@hotmail.com