

**NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE JOVENS ESTUDANTES DO ENSINO
MÉDIO – UMA PERSPECTIVA DE SE CONHECER O CURRÍCULO E SEUS
PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO**

Jean Prette¹

Resumo: O presente texto é um excerto dos resultados da pesquisa de Mestrado em Educação intitulada: “(Auto)biografia e processos de subjetivação de jovens inseridos na proposta curricular do Colégio Marista São Luís” (2017), na qual objetivou-se compreender através da metodologia da História Oral de Vida, os processos de subjetivação de jovens do Ensino Médio do Colégio Marista São Luís – Jaraguá do Sul – SC. Foram entrevistados no decorrer da pesquisa seis jovens, cada um com sua especificidade e devidamente matriculados na proposta curricular do Ensino Médio do Colégio. Porém, neste texto apresentar-se-á, especificamente, uma narrativa (auto)biográfica dentre os jovens pesquisados. Para isso, fundamentamos nosso diálogo referente ao currículo na perspectiva da ‘filosofia da diferença’ na qual destacamos como referenciais teóricos as autoras Carmen Teresa Gabriel (2014), Sandra Mara Corazza (2010) e Marissa Vorraber Costa (2010); e, no campo da (auto)biografia, François Dosse (2009) e Leonor Arfuch (2010). Como também, a partir do pensamento de Michel Foucault (2014) os conceitos referentes aos processos discursivos de subjetivações. Ou seja, o filósofo nos deu suporte para podermos entender os processos de subjetivação dos jovens inseridos na proposta curricular do Colégio Marista São Luís. Em outras palavras, coletamos as narrativas para capturar nelas as subjetividades construídas a partir dos discursos. E nesta perspectiva se propõe três vertentes: (i) a opção da história oral de vida como alternativa política, social; (ii) o processo de subjetivação no método das teorias curriculares; (iii) a escolha da pesquisa como opção subjetiva em uma aposta particular de análise referente a subjetivações e singularizações possíveis.

Palavras-chave: Política de currículo. Subjetivação. (Auto)biografia. Juventudes.

INTRODUÇÃO

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

O processo de questionar é muito forte em minha vida. Porém, há um bom tempo uma indagação é ainda mais presente dentro de mim: como saber se as escolhas estão corretas ou

¹ Mestre em Educação pela Universidade da Região de Joinville (Univille). Bolsista CAPES - Tutor (Filosofia) Polo Presencial – UFSC – Joinville. Professor do Instituto Educacional de Santa Catarina (IESC) – Faculdade Jangada. E-mail: jean.prette@outlook.com.br

não? Até onde minhas escolhas são influenciadas pela cultura, educação? Não sei se por influência do pensamento filosófico, ou por coragem, esta realidade foi tomando conta de minhas reflexões pessoais. Porém, chego a este momento de minha vida com uma certeza, aquela em que a vida nem sempre é tão lógica, linear e previsível. Cada um tem sua história, seus desejos, suas fragilidades, suas grandezas, seu tempo para descobertas pessoais. Poderia ainda frisar, cada um tem seu lado humano, sua particularidade frente a grandes escolhas, novos recomeços de vida.

Deste modo, ao ingressar no Programa de Mestrado em Educação, as inquietações me conduziram a pesquisa intitulada: “(Auto)biografia e processos de subjetivação de jovens inseridos na proposta curricular do Colégio Marista São Luís”, que tem por objetivo compreender, através da metodologia (auto)biográfica, os processos de subjetivação de jovens do Ensino Médio - EM do Colégio Marista São Luís.

Isto posto, é comum no campo de pesquisas com juventudes, encontrar investigações com jovens de baixa renda, especialmente aqueles em condições de vulnerabilidade. Para esses são pensadas as políticas de reparação e de inclusão. No entanto, o que sabemos sobre os efeitos discursivos de um currículo entre jovens de famílias de alta renda? Que processos de subjetivação são protagonizados por esses jovens? O que nos dizem esses jovens sobre eles mesmos, estudantes dessa escola?

Com essas questões em foco, a pesquisa se instaura numa aposta dialógica, pois entendemos que para atuar, problematizar, fazer a diferença em um currículo de Educação Básica destinado aos jovens, se faz necessário conhecer suas histórias. Dessa maneira, fazer referência ao método (auto)biográfico faz-nos deslocar diretamente ao sujeito, na sua subjetividade. Porém, este não é um processo fácil, por ainda ser um método recente, haja vista que “[...] tem seu uso intensificado na década de 80 do século XX, com o objetivo de renovar, metodologicamente, a pesquisa em ciências humanas, contrapondo-se ao paradigma dominante, que tem como pilares a ‘objetividade e a intencionalidade nomotética’” (OLINDA, 2008, p. 93).

Deste modo, como aponta Bolívar (2001, p. 220), a (auto)biografia gera “uma estrutura central no modo como os seres humanos constroem o sentido. O curso da vida e a identidade pessoal são vividos como uma narração”. De fato, o pesquisador valoriza as narrativas, pois produz um conhecimento significativo capaz de remodelar a própria vida. E

assim “há um processo de construção narrativa da identidade [...] pois, cada um tem sua história, seus desejos, suas fragilidades, suas grandezas, seu tempo para descobertas pessoais.” (MARINAS, 2007, p. 52). Em suma, abre-se uma busca constante em compreender como narram, como significam as transformações que brotam na vida dos jovens pesquisados, percebendo que a história de cada um é particular, mas sempre imbricado nos discursos em fluxo nesse contexto escolar.

Com a utilização da metodologia (auto)biográfica e aplicando a mesma aos jovens, reforça-se a ideia de que o sujeito está em movimento. E, como o foco de pesquisa são os jovens inseridos em uma proposta curricular, foi preciso pensar também nesta dimensão educacional. Sendo assim, Dominicé (1998, p. 140) manifesta a seguinte reflexão sobre o uso da história de vida na educação:

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

A partir desta ótica, poderia questionar o porquê de querer conhecer histórias de vida de jovens. E ensaiando uma tentativa de resposta, destaco a importância de dar voz aos discentes, fato extremamente oportuno, e salutar para o campo educacional, muito marcado pelas falas do corpo docente e dirigente.

[...] a modalidade da narrativa mantém os valores e percepções presentes na experiência narrada, contidos na história do sujeito e transmitida naquele momento para o pesquisador. O narrador não “informa” sobre a sua experiência, mas conta sobre ela, dando oportunidade para que o outro a escute e a transforme de acordo com a sua interpretação, levando a experiência a uma maior amplitude, tal como acontece na narrativa.

Para isso, foi necessário ouvir as narrativas dos jovens e os procedimentos de como as subjetividades presentes no currículo atravessam a rotina deles, seja dentro do espaço escolar ou fora.

PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO E CURRÍCULO

É de nossa compreensão que o processo formativo dos jovens, ainda que aconteça em uma instituição escolar, dá-se em fluxo discursivo que extrapola os muros da escola. Nesses meandros, muitos são os obstáculos que interferem diretamente nos processos de subjetivação, como enfatiza Venera (2009, p. 31):

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

No entanto, entendo que existe um destaque social para a formação escolar, o saber aprendido na escola. E neste desenvolvimento fundamentam-se questões particulares no âmbito da instituição escolar, como detentora privilegiada do saber e como responsável em transmitir esses ‘saberes’. Nesta vertente, Foucault ao citar que “não é o poder, mas o sujeito, que constitui o tema geral da minha pesquisa” (1995, p. 232), recusa a premissa de um sujeito transcendental, único, absoluto e, o insere no contexto sócio-histórico e em discursos que o produzem em um determinado modo de pensar e agir. Faz-me pensar, entretanto, que as narrativas (auto)biográficas podem reverberar efeitos discursivos acerca do poder do currículo escolar, mas também de tantos outros ‘lugares de verdade’ como a mídia, os livros e outros consumos.

E, é neste fluxo que os jovens podem ser entendidos: se insere em seu processo enquanto indivíduo, parte do Estado, que é interpelado pelos agenciamentos coletivos de enunciação e se fazem subjetividades, efeitos discursivos, podendo também culminar em singularizações possíveis. Haja vista que, como afirma Dallabrida (2001, p. 25) “o currículo não é visto como mero reflexo da realidade social, mas como fabricante de identidades e subjetividades específicas e formatador de sensibilidades e visões de mundo, pelo modo como seleciona, estrutura e distribui o conhecimento escolar”.

De fato, quando se pensa em Escola, automaticamente vem no pensamento: propostas curriculares, metodologias, material didático, enfim, tudo o que irá ‘garantir’ ao estudante matriculado na determinada proposta curricular o ‘conhecimento/saber’ necessário para enfrentar os exames que virão. Pois, como afirma Rose (2001, p. 36-38) as escolas são:



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

Além disso, é Corazza (2001, p. 14) que nos lembra de que existem sujeitos nos currículos, expectativas de mundos, de ‘eus’, de ‘nós’:

um currículo é o que dizemos e fazemos... Com ele, por ele, nele. É nosso passado que veio, o presente que é nosso problema e limite, e o futuro que queremos mudado. É a compreensão de nossa temporalidade e espaço. Um “espectro” que remete a todos os nossos outros, e exprime nossa sujeição ao “Outro” da linguagem. Um currículo é a precariedade dos seres multifacéticos e polimorfos que somos. Nossa própria linguagem contemporânea, que constitui uma pletora de “eus” e de “não eus”, que falam e são silenciados em um currículo.

Pensar desta forma é fortalecer o valor do processo juvenil que está sempre em movimento. Entendendo que existem no currículo as intensões adultas relacionadas ao futuro, de vir a ser, o desejo de apreensão já estabelecido, a crença em continuidade, mas também a compreensão desse jogo temporal da existência, um agora, um presente onde pulsa os anseios dos jovens, um fazer-se como acontecimento do presente, com realidades diversas.

A partir disso, permanece evidente nossas relações com os jovens estudantes, naquilo que Foucault valorizou de modo particular nas obras *História da Sexualidade 3* e na *Hermenêutica do Sujeito*, ou seja, a construção histórica de cada um em busca do cuidado de si, visando a singularização do sujeito.

Por conseguinte, dentro desta lógica dos processos de subjetivação, Larrosa (1994, p. 37) afirma que “[...] a pessoa humana se fabrica no interior de certos aparatos (pedagógicos, terapêuticos...) de subjetivação”, e frente a tal afirmação, não se pode deixar de perguntar: O que é o currículo? Quais são os conhecimentos que devem ser estabelecidos e considerados como saberes legitimados e não legitimados na base curricular? São questionamentos, muitas vezes, sem uma resposta. Pois, como afirma Venera (2009, p. 65):

facilmente o jovem é entendido pela instituição escolar como um sujeito em transição, em formação para o futuro. Alguém que precisa conhecer determinados saberes, construir alguns conceitos, operar certos

procedimentos, definir identidades, para o sucesso na fase adulta. Esse presente é difícil de ser considerado.

E nesta busca constante de conteúdos para fundamentar a credibilidade do currículo estruturado, engessado, acaba se tornando uma verdadeira fonte de milagres em afirmar que a consequência é a garantia de excelentes resultados, entendidos na mensuração numérica da avaliação. Na perspectiva pós-estruturalista, a partir da filosofia da diferença, Corazza questiona, dialogando com Deleuze, ao afirmar que:

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

Deste modo, concordando com a autora, estou problematizando a proposta curricular possível de ser palpável no convívio dos jovens para com seus colegas, educadores, administradores, comunidade, enfim, com todo o corpo escolar, não apenas projetando um futuro para os jovens, mas entendendo as potencialidades dos processos de subjetivação e singularização do presente. Nessa construção sócio-histórica a singularização ganharia corpo. Esta é uma metodologia diferente da linear, expressada, muitas vezes, por exames que limitam o sujeito em seu modo de ser e agir, condição esta que “garante a recontextualização didática do conhecimento científico produzido e legitimado pelos regimes de verdade das diferentes áreas do conhecimento científico” (GABRIEL & CASTRO, 2013, p. 102).

Neste movimento do currículo, não podemos esquecer que o mesmo é “lugar de circulação de narrativas, [...] lugar privilegiado dos processos de subjetivação, da socialização dirigida, controlada” (COSTA, 1998, p. 51). Mesmo que tenhamos pontos de vistas no que diz respeito a singularização do sujeito, sempre estaremos atravessados em um currículo que irá dirigir orientações aos jovens, pois o discurso é sempre a de governar sujeitos, pois como bem sabemos na práxis de nossas ações pedagógicas estruturadas:

[...] ainda que objetivemos formar cidadãos críticos e autônomos, e que tais concepções sustentem a seleção dos conhecimentos e experiências que compõem o currículo, o que fazemos é estruturar o campo de ação do outro, é governar sujeitos (Foucault, 1995). Através das palavras que escolhemos

(nos escolheram) para olhar para a educação escolar e o currículo estamos compondo uma certa representação de realidade e dirigindo condutas, produzindo determinados tipos de subjetividades e identidades, sintonizados com a realidade que as palavras compõem. (COSTA, SILVEIRA & SOMMER, 2003, p. 58)

Desta maneira, pensar o currículo, no ponto de vista pós-estruturalista e observando os processos de subjetivação, compreendo que a escola idealiza um ambiente de rendimento no que diz respeito à ‘conhecimentos e habilidades’. E assim, caminhamos em nossos processos com matrizes de competências procurando universalizar as exigências consideradas sociais e pedagógicas, na qual se valorizam estratégias, a disciplina, a didática. Os pontos alcançados sempre serão mais bem vistos no processo de ensino e aprendizagem. Porém, como ressalta Corazza (2010, p. 111), “a ética de nossa ação educacional [...] está aliançada com culturas e políticas de muitos mundos, grupos, racionalidades, línguas, inteligências, grandezas, sensibilidades, histórias, realidades [...] reinventando os que estão em metamorfose”.

A PROPOSTA CURRICULAR DA REDE DE COLÉGIOS MARISTAS

A partir do aporte teórico em relação ao currículo e subjetividade, apresento a proposta curricular da União Marista do Brasil (UMBRASIL)², visando uma breve apresentação de tudo o que é proposto aos jovens que estão inseridos nesta realidade. E assim, compreenderemos que todo este aparato perpassa todas as unidades dos Colégios Maristas do Brasil, e, conseqüentemente atravessa a realidade do Colégio Marista São Luís. Isto posto, nos aproximamos da proposta para melhor entendermos esse dispositivo pelo qual atravessam as histórias de vida que os jovens narraram.

De antemão, a Rede de Colégios Marista procura evidenciar de forma muito contundente uma formação baseada nos ‘valores maristas’, balizados por uma realidade de ‘educação moral’. Quando se estuda a história da educação brasileira, evidencia-se como era presente esta realidade de uma educação baseada em valores, principalmente pela influência dos colégios que eram organizados e coordenados por congregações religiosas, ou seja, confessionais.

² A UMBRASIL (União Marista do Brasil) é a associação das Províncias e do Distrito – que são as unidades administrativas do Brasil Marista, bem como de suas mantenedoras. Representa um universo de 159 unidades e negócios complementares que englobam educação básica, universidades, hospitais, editoras e veículos de comunicação (Disponível em: <<http://www.umbrasil.org.br>>. Acesso em: 03 de maio 2016)

Para fundamentar essa relação de educação moral no passado para ‘valores’ em nossos dias, concordo com as palavras de Larrosa (1999, p. 45) ao afirmar que na “[...] literatura pedagógica contemporânea, as atividades de educação moral têm nomes como ‘classificação de valores’, atividades de auto-expressão’ [...] sem dúvida, a educação moral, tem a ver com elementos de domínio moral, com disposições ou atitudes, como normas e com valores de uma forma muito particular”.

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

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

Pensar no processo de formação dos sujeitos e nos processos de como se dá essa formação é essencial, deve ser bem fundamentado nos espaços/tempos para não se cair no risco de formar/educar/subjetivar em uma ‘fôrma’ padronizada. Considerando que, se as subjetividades são efeitos discursivos e o currículo produz identidades, mas também diferenças, quais efeitos discursivos um currículo com essa característica produz nos jovens?

Esta problemática me faz pensar na realidade da formulação de políticas de currículo comuns, o qual fica ao encargo das secretarias estaduais e municipais de educação, chegando à escola algo em forma de ‘pacotes educacionais’, simplesmente para serem utilizados, e muitas vezes não considera a realidade local. Essa crítica também vale para o setor privado de ensino, haja vista, que as determinações também são dadas pelas legislações educacionais, valendo-se da organização da parte comum dos conteúdos garantida pela Lei 9394/96 (Artigo 26), ou seja:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada

sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Assim, o Colégio amparado na Lei possibilita a abertura de novas propostas, desde que contemplem a base curricular obrigatória. E lança a proposta da ‘pedagogia da presença marista’, que segundo Estaún (2014) é um traço característico da pedagogia marista, o qual aprofundou-se e intensificou-se especialmente a partir da publicação: *‘Missão Educativa Marista. Um projeto para hoje’*, em 1998.

EM CADA CAMINHO, OPORTUNIDADES DE ANÁLISE

Ao analisar a narrativa de Paula³ busquei compreender os processos de subjetivação e singularização presentes na proposta curricular na qual ela está inserida. Assim, para compreender a experiência de si, ou seja, subjetivações e singularizações possíveis, que historicamente constituem o sujeito, salienta Larrosa (1999, p. 43) pelo modo próprio com a qual “se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina [...]”. Ou seja, de modo específico por meio da narrativa de vida da jovem Paula, se procurará analisar “[...] não os comportamento, nem as ideias, não as sociedades, nem suas ‘ideologias’, mas as problematizações através das quais o ser se dá como podendo e devendo ser pensado, e as práticas a partir das quais essas problematizações se formam” (FOUCAULT, 1984, p. 15).

Isto posto, ressalto o pensamento de Foucault referente ao ‘cuidado de si’, o que nas palavras de Souza (2003, p. 38) “trata-se de saber como o indivíduo constitui-se como o sujeito de suas próprias ações [...] as quais o sujeito transforma a si mesmo [...]”.

Destaco a narrativa de Paula ao afirmar algumas particularidades de si, que representam os processos de subjetivação de uma jovem que experimentou um padrão de vida, mas que por determinados motivos a família veio a perder. E assim, iniciava uma nova realidade, na cidade de Jaraguá do Sul, em colégio público, levando a jovem a expressar que:

[...] chorava bastante com respeito a isso em casa também, a interação que eu tinha na escola não era muito boa, os meus pais sofreram também junto

³ Jovem negra - Destaca-se dentro de todo o Ensino Médio por ser a única estudante negra do Colégio; no decorrer da pesquisa, os jovens foram os narradores de suas histórias de vida, e, no escopo de preservar a identidade nominal de cada um deles, em comum acordo, e por valorizarmos o protagonismo dos jovens, eles mesmos escolheram seus codinomes inspirados na particularidade de cada um.

comigo nesse processo então, foi uma época bem difícil, até essa relação da escola acabou me afetando emocionalmente e com respeito às outras pessoas assim eu tive dificuldade de entender melhor esse contexto social e como deveria interagir com as pessoas ou como lidar com as pessoas (PAULA, 2016).

A jovem fez a experiência de si em duas realidades distintas, o que a levou a não compreender este: ‘o que é este eu?’, haja vista, que as relações de poder que atravessam os sujeitos fazem realmente com que a jovem se distancie do seu ‘eu’. E, nesta realidade de subjetivação faz com que ela busque verdades e forças fora de si. Ou seja, é desta forma, não ‘conhecendo-se a si mesmo’ que mais facilmente a jovem seja subjetivada e queira o mais rápido possível retornar a um espaço de poder, a qual ela não gostaria de ter saído, pois, como Paula evidencia:

Então, desde o início do meu fundamental que cheguei em Jaraguá, na verdade desde depois do meu primeiro ano na escola pública e convivendo na cidade, assim, observando a cidade em si e o clima, eu sempre tive muita vontade de estudar numa escola particular. As escolas particulares de Jaraguá do Sul, na verdade eu sempre tive uma visão muito boa delas, então sempre tive muita vontade de estudar nas escolas particulares daqui, ou o Bom Jesus ou o Marista, então eu tinha muita admiração por essas escolas (PAULA, 2016).

Passado alguns anos na cidade, e chegando ao término do Ensino Fundamental II, crescia a expectativa da jovem Paula em alcançar o seu desejo. Ou seja, estar inserida em um Colégio Particular da cidade. Assim, quando iniciou o processo de visitas com seus pais e chegaram ao Colégio Marista, relata que:

[...] quando e gente veio pro Marista, a recepção já foi totalmente outra, pelo colégio ser grande, já me deu impacto maior, também, quando a gente entra aqui parece que a gente tá num campus, as pessoas mesmo, o tratamento, principalmente, acho que me afeto muito, o método de ensino, os professores, a boa qualidade dos professores foram citados, também as provas, os simulados afetaram bastante, a nota no ENEM, a nota das provas, então tudo isso afeto a minha escolha (PAULA, 2016).

Esta busca de Paula, por esse lugar de excelência, faz com que ela retorne ao tempo que perdeu quando seus pais passaram por dificuldades econômicas. Porém, o que não se pode deixar de analisar é a forte relação por meio de sua narrativa em retratar sua experiência no que diz respeito aos dispositivos pedagógicos encontrados no Colégio desde o primeiro momento em que ali adentrou. Assim, como afirma Larrosa (1999, p. 57) este fator do

dispositivo pedagógico será:

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

Dessa maneira, Foucault (1982), na obra *Hermenêutica do Sujeito*, elaborou uma “[...] metodologia analítica focalizando as práticas nas quais o sujeito se elabora, se transforma e atinge enfim um modo de ser [...] chamou de ascéticas essas práticas que compõem um conjunto de exercícios que o indivíduo se impõe a si mesmo para se moldar a partir de um regime de subjetivação” (Idem). Todavia, este exercício não é algo simples de se realizar, pois, ao fundamentar em pensadores como Foucault, Guattari e Deleuze, concordo com Gallo (2010, p. 240), ao afirmar que os filósofos citados:

[...] estudaram a fundo o fenômeno do poder e suas formas de constituição históricas e contemporâneas. O panorama que nos apresentam mostra que as malhas do poder, seja nas instituições, seja nos indivíduos, são sempre bastante fortes. Porém, é sempre possível oferecer resistência. É celebre a fórmula de Foucault: “onde há poder há resistência” (1985, p. 91), evidenciando que não há um fora do poder, mas que suas relações são sempre de mão dupla, isto é, nunca se *sofre* apenas o poder, ele é também, na mesma medida, *exercido*.

Em um determinado momento da pesquisa, cito que pelo método da (auto)biografia, os jovens da pesquisa iriam fazer este exercício de olhar-se para si mesmo, o que poderia auxiliá-los a fazer esta análise de conhecimento de si, o que ajudaria também a compreender de forma mais objetiva a afirmação de Foucault, ou seja, ‘onde há poder há resistência’. Pois, como ressalta Gallo (2010, p. 241), nos “[...] processos de subjetivação a linha de fuga está na possibilidade de *singularização*. Se a subjetivação é uma produção de subjetividades em série, de forma massiva, [...] a singularização é uma resistência a este processo [...]”.

Assim, procurando analisar processos de singularização na história de vida de Paula, destaco que em determinado momento da entrevista, ao perceber em sua narrativa que observava os jovens do colégio como ‘cientistas’, questionei justamente, se ao entrar no

Colégio ela continuava com essa percepção, ou se isso era justamente produções de subjetividades que ela fazia. E assim relata:

Então, pela diferença de escola pública e particular, entrando aqui eu já dei um suspiro e me senti já muito surpresa pela estrutura do colégio, pelo que me foi oferecido antes, então eu senti muito essa diferença e quando eu cheguei aqui, além do impacto da estrutura do colégio, a Diretora Educacional me recepcionou pra mostrar minha sala e pra minha mãe pra gente se sentir mais à vontade aqui dentro, então o segundo impacto foi a recepção na escola em si e depois disso em sala de aula, a primeira professora que eu tive, foi a professora de Inglês, que realmente tem muita capacidade profissional, então realmente fiquei muito surpresa pelo nível dos professores, primeiros professores recebidos, os outros também claro, **mais a minha primeira impressão foi que realmente aqui era o que eu tava pensando ou mais [...]** Depois de alguns anos assim talvez por estar acostumada com a situação de estudar aqui, claro, eu dou muito valor a isso mais por estar acostumada com a situação do colégio por já estar aqui já faz 3 anos, **então eu continuo tendo muita admiração, a admiração que tive antes foi devido a surpresa, então agora eu tenho satisfação real de estudar aqui.** (Grifo nosso)

Deste modo, compreendo o pensamento de Foucault (1995), quando evidenciava que todo processo investigativo das resistências é tanto quanto fundamental aos mecanismos de poder que podem ser presenciados na produção de subjetividades. Paula, por meio de suas experiências é capaz de suportar, refletir sobre si mesmo, repensar posicionamentos, chegando ao ponto de alterar suas proporções no que diz respeito a pensar e agir sobre si mesmo. Assim, o poder explicado por Foucault (1995, p. 243) é como um,

[...] conjunto de ações sobre ações possíveis; ele opera sobre o campo de possibilidade onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite, ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis a agir. Uma ação sobre ações.

Porém, na medida em que o sujeito encontra essa prática de liberdade, chega ao ponto de se conhecer e afirmar: ‘então eu continuo tendo muita admiração, a admiração que tive antes foi devido à surpresa, [...] agora eu tenho satisfação real de estudar aqui’, evidencio um processo de singularidade, o que leva o sujeito ao cuidado e ao conhecimento de si.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por este instrumento apresentado em formato de eixos balizadores presentes na proposta curricular, destaco o valor das narrativas dos jovens. Ouvir os sujeitos para perceber se de fato os jovens se ‘encontram’ nesta proposta curricular. Como ele se vê? Como se sente? Como ele acha que saíra do colégio após o Ensino Médio? E, conseqüentemente, identificar por meio das (auto)biografias a relação entre os discursos da proposta curricular Marista e os processos de subjetivação dos jovens que estão atravessados neste cotidiano. Considerando a valorização do processo sócio-histórico dos jovens, concordo com Silva (2016, p. 42) ao afirmar que:

Observar os jovens já pressupõe um grande desafio e quaisquer que sejam os jogos de sua linguagem, estes jogos são jogados por muitos outros. Há discursos prontos que envolvem a educação, muitas políticas educacionais lançam propostas inovadoras e acordos internacionais com métodos de aplicação em cartilhas que nos ensinam o caminho e nos mostram como tudo é possível. São nesses discursos que a produção de subjetividade é formada.

A proposta curricular da Rede Marista, por meio dos ‘Valores Maristas’, destaca a “pedagogia da presença” como primordial na relação educadores e jovens estudantes no compromisso de analisar as conexões entre as particularidades de cada sujeito, expostas nas (auto)biografias, em relação aos discursos de valores disponíveis aos jovens. Para o Colégio, ao se balizar em sua proposta curricular, será o diferencial compromisso histórico de transformar a sociedade e a si mesmo dentro das possibilidades concretas que os Colégios Maristas oferecem. A ação reflexiva dos educadores, gestores, na abertura de conhecer os jovens por meio de seus discursos, faz com que todos cresçam gerando uma teoria em que os jovens, enquanto indivíduos, também são sujeitos atuantes de modo concreto dentro de sua práxis sócio-histórica na qual estão inseridos. Assim sendo, é:

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

São Marcelino Champagnat, fundador da Congregação dos Irmãos Maristas, e

consequentemente dos Colégios Maristas, afirmava que “para educar os alunos é preciso demonstrar-lhes que os amamos” (FURET, 1989, p. 550). Assim, ao pensar no período histórico em que ele pronunciou essas palavras, nos remete a analisarmos o diferencial das instituições confessionais. Ou seja, (i) preocupação em formar nos princípios da fé; (ii) formação acadêmica priorizando a qualidade; (iii) formar um bom cristão e um virtuoso cidadão. Assim, seu pensamento utilizando-se de palavras que representam valores religiosos, se caracterizava justamente na visão de que para:

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

E a partir das narrativas de vidas dos jovens pude perceber como esses discursos ecoam dentro de cada um. Haja vista, que um Colégio de tradição que preza pela excelência da proposta curricular possui discursos fundamentados e balizadores como apresentado. Porém, a inquietação continua, para poder de fato analisar e compreender quais são os efeitos de uma proposta como esta para os jovens estudantes de hoje.

REFERÊNCIAS

BOLÍVAR, A. **Profissão Professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394/96 (**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**). Brasília: MEC/CNE, 1996.

CORAZZA, Sandra Mara; TADEU, Tomaz. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Os sentidos do currículo**. In: Revista Teias, Currículos: culturas e discursos. v. 11, n. 22. Rio de Janeiro: UERJ, 2010.

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

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



_____; SILVEIRA, Rosa Hessel & SOMMER, Luis Henrique. **Estudos culturais, educação e pedagogia.** *Rev. Bras. Educ.* [online]. n. 23, pp. 36-61. 2003.

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

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

DOMINICÉ, P. **A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos.** In: Nóvoa, A.; FINGER, M. (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação.** MS/DRHS/CFAP, 1988, p. 101-106.

DUTRA, Elza. **A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica.** *Revista: Estudos de Psicologia [On-line]* 2002, 7 (julho-dezembro): Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26170218>> Acesso em: 23 Jan. 2016. ISSN 1413-294X.

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

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

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

_____. **A hermenêutica do sujeito.** Tradução Márcio Alves da Fonseca; Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

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

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

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

GABRIEL, Carmen Teresa & CASTRO, Marcela Moraes de. **Conhecimento escolar: objeto incontornável na agenda política Educacional contemporânea.** *Revista em questão*, v. 45. 2013.

GALLO, Sílvio. **Educação: entre a subjetivação e a singularidade.** *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 229-244, maio/ago. 2010.

LARROSA, Jorge. **Tecnologia do Eu e Educação**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da Educação** – Estudos Foucaultianos. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio and REIS, Juliana Batista dos. **Jovens olhares sobre a escola do ensino médio**. *Cad. CEDES* [online]. 2011, vol.31, n.84, pp. 253-273.

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

PEBM, **Projeto Educativo do Brasil Marista: nosso jeito de conceber a Educação Básica**. União Marista do Brasil – UMBRASIL. Brasília, 2010.

SILVA, Janaina Guiguer da. **Revozeamento: uma experiência etnográfica em uma Escola do Ensino Médio Inovador**. 2016, Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Santa Catarina.

SOUZA, Pedro. **Resistir, a que será que resiste? O sujeito feito fora de si**. *Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão, v. 3, Número Especial, p. 37-54, 2003.

VENERA, R. A. S. **Discursos educacionais na construção das subjetividades cidadãs e implicações no ensino de história: um jazz possível**. 2009, 327f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.