



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FABIANA MOREIRA VENAS

**PROJETO DE VIDA NA ESCOLA: COMPREENSÃO DE
SI E PROJEÇÃO DE NOVAS NARRATIVAS**

Salvador

2024

FABIANA MOREIRA VENAS

**PROJETO DE VIDA NA ESCOLA: COMPREENSÃO DE SI E
PROJEÇÃO DE NOVAS NARRATIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia como requisito para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Vanessa Sievers de Almeida

Salvador

2024

Venas, Fabiana Moreira.

Projeto de vida na escola [recurso eletrônico] : compreensão de si e projeção de novas narrativas / Fabiana Moreira Venas. - Dados eletrônicos-2024.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Vanessa Sievers de Almeida.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2024.

Disponível em formato digital

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Educação - Aspectos sociais. 2. Educação escolar. 3. Trajetórias de vida. 4. Narrativas. 5. Ricoeur, Paul, 1913 - 2005. I. Almeida, Vanessa Sievers. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 306.43- 23. ed.




Universidade Federal da Bahia
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU)

ATA Nº 1

Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU), realizada em 14/03/2024 para procedimento de defesa da Dissertação de MESTRADO EM EDUCAÇÃO no. 1, área de concentração Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, do(a) candidato(a) FABIANA MOREIRA VENAS, de matrícula 2022111500, intitulada PROJETO DE VIDA NA ESCOLA: COMPREENSÃO DE SI E PROJEÇÃO DE NOVAS NARRATIVAS. Às 10:00 do citado dia, Auditório II da FACED, foi aberta a sessão pelo(a) presidente da banca examinadora, Profª. Dra. VANESSA SIEVERS DE ALMEIDA, que apresentou os outros membros da banca: Profª. Dra. ALESSANDRA CARBONERO LIMA e Profª. Dra. CAROLINE FANIZZI. Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pelo(a) presidente que passou a palavra ao(à) examinado(a) para apresentação do trabalho de Mestrado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pelo(a) candidato(a), tendo a banca examinadora aprovado o trabalho apresentado, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pelo(a) presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.


Dra. CAROLINE FANIZZI, USP

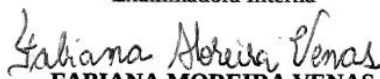
Examinadora Externa à Instituição


Dra. ALESSANDRA CARBONERO LIMA, UFBA

Examinadora Externa ao Programa


Dra. VANESSA SIEVERS DE ALMEIDA, UFBA

Examinadora Interna


FABIANA MOREIRA VENAS

Mestrando(a)

Parecer da banca:

A banca aprova a dissertação de mestrado de Fabiana Moreira Venas, e realça a atualidade de tema e sua relevância para o campo da Filosofia da Educação. Destaca ainda a importante evolução percebida entre o material da qualificação e a versão final da dissertação, o que se vê também no rigor das formulações relativas ao pensamento dos autores mobilizados na pesquisa.

À minha turminha de “fluxo”, a primeira turma em que lecionei e que foi capaz de trazer um novo sentido à minha vida. Eu não saberia dizer o quanto vocês foram importantes na minha história...

Agradecimentos

*“O sertanejo é antes de tudo um forte.”
Euclides da Cunha*

A minha história começa no sertão da Bahia, com a luta dos meus avós e meus pais para sobreviver sem estudos e sem muitos recursos, e é a eles que começo agradecendo à oportunidade de celebrar mais esta conquista. Agradeço, em especial, aos meus pais, pela coragem de sair do campo em busca de uma vida melhor na cidade e sempre me incentivarem para estudar, construindo as bases para que eu pudesse ser o ser humano e profissional que sou hoje. Tenho muito orgulho da história que vocês construíram, em que as dificuldades da vida não lhes fizeram perder a alegria, a generosidade, a honestidade e a gentileza. É para vocês que olho nos momentos de intempéries da vida e em vocês encontro força para não me perder de quem eu sou.

Agradeço também ao meu esposo. Ary, por estar ao meu lado nessa trajetória e em todas as outras, sendo o suporte que preciso para desempenhar todos os papéis sociais que me cabem. Agradeço aos meus lindos filhos por entenderem as minhas ausências, torcerem por mim e tornarem a minha vida mais leve e cheia de alegria. Depois da chegada de vocês, as conquistas adquiriram um novo sabor e é muito bom saber que, independentemente dos desafios, sempre posso voltar para casa e encontrar vocês!

Não poderia também deixar de agradecer aos amigos com os quais dividi a ansiedade e as angústias desta etapa tão significativa da minha história. Como é bom poder contar com pessoas nas quais podemos confiar e sabemos que torcem por nossas vitórias. Já dizia Zé Ramalho, “quem tem amor na vida, tem sorte”; e sou muito *sortuda* pelos amigos fiéis que a vida me deu. Assim, agradeço à Bárbara, Deise e Enis, com quem tirei muitas dúvidas e que ouviram incansavelmente sobre minhas lutas nesta pós-graduação. Agradeço aos meus amigos dos tempos da adolescência, Bárbara, Andreia, Alexandre, Paula e Jamile, por nunca esquecerem de mim e nem deixarem de vibrar comigo nos momentos importantes da minha vida.

À minha família cia CUCA de teatro, por estar sempre presente, ainda que estejamos distantes, Elizete, Geovane, Kocca, Maristela, Jailton e Fernando: vocês são parte do que sou. À minha irmã, Tati, e aos meus fiéis amigos do Grupo Anjos,

por sempre orarem por mim e estarem juntos comigo em momentos decisivos da minha vida!

Agradeço aos amigos sempre solícitos e à equipe gestora do Colégio Estadual Georgina de Melo Erismann: Iraneia, Jaqueline, Adriana e pró Luiza. Vocês me possibilitaram realizar a pesquisa de campo deste estudo nessa escola tão singular; e à professora Maura Evangelista por me dar a honra de observar a sua prática inspiradora na oficina *Escritas de Si*. Aos estudantes que participaram desta pesquisa, que sempre trazem importantes contribuições para a minha prática e também teoria também.

À minha orientadora e exemplo de educadora, Vanessa Sievers de Almeida, por acreditar em mim e me direcionar nesta jornada, sendo sensível às minhas inquietações e experiências. Hoje vejo que não poderia ser outra pessoa a me orientar. Às queridas Caroline Fanizzi e Alessandra Carbonero, por aceitarem compor a banca examinadora e serem fundamentais para que eu me encontrasse no universo desta pesquisa.

Por fim, agradeço a Deus, autor da minha história, por conduzir a minha vida de forma tão especial, colocando-me em contato sempre com pessoas incríveis e dispostas me ajudar, e por ser a minha fonte de força e coragem!

*A noite fria me ensinou
A amar mais o meu dia
E na dor eu descobri
o poder da alegria
E a certeza de que tenho
coisas novas pra dizer
A minha história é talvez
É talvez igual a tua...*

Belchior

VENAS, Fabiana Moreira. Projeto de vida na escola: Compreensão de si e projeção de novas narrativas. 2024. 115f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo discutir a temática do projeto de vida (PV) na escola, por um lado, à luz de estudos do filósofo Paul Ricoeur acerca da identidade narrativa, e por outro, a partir de uma pesquisa de campo realizada com estudantes do Colégio Estadual Georgina de Mello Erismann, situado em Feira de Santana, na Bahia. De acordo com Ricoeur (2016), compreendemo-nos por meio da narrativa da nossa história de vida, a qual revela a nossa identidade, que é capaz de integrar mudanças e se constrói de forma atrelada ao enredo da nossa história. Essa narrativa se desenvolve no tempo, conectando o que sabemos do passado com as nossas ações do presente e as projeções que fazemos para o futuro. A pesquisa de campo buscou conhecer o ponto de vista dos estudantes acerca de sua participação em atividades relacionadas ao projeto de vida. Nessa etapa da pesquisa, foram observados os encontros da oficina *Escritas de Si*, realizados no âmbito do PV, a qual desenvolveu atividades ligadas à subjetividade. Além disso, foram utilizadas, para coleta de dados, entrevistas com dez estudantes participantes. A oficina teve a participação de estudantes do Ensino Médio e teve duração de oito encontros, nos quais foram enfatizadas a compreensão de si e a interação com o outro na constituição de si. Por fim, este estudo ressalta que a abordagem do PV na escola precisa ser mais discutida, e busca dar a sua contribuição, dialogando com a concepção de identidade narrativa de Paul Ricoeur. A partir disso, sustenta que o PV, devido à amplitude da temática, que se relaciona com a história de vida dos sujeitos em sua completude, não pode ser condensado em um componente curricular, já que perpassa a formação escolar como um todo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação escolar. Projeto de vida. Narrativas. Histórias de vida. Paul Ricoeur.

VENAS, Fabiana Moreira. Life project at school: Understanding oneself and projecting new narratives. 2024. 115f. Masters dissertation. Postgraduate Program in Education. Federal University of Bahia, Salvador, 2024.

ABSTRACT:

This research aims at discussing the theme of Life Project (PV in its Portuguese acronym) at school, on the one hand, considering the studies by the philosopher Paul Ricoeur on narrative identity, and on the other, based on field research carried out with students from the State College Georgina de Mello Erismann, located in Feira de Santana, Bahia. According to Ricoeur (2016), we understand ourselves through the narrative of our life story, which reveals our identity, which may integrate changes and is constructed in a way linked to the plot of our story. This narrative develops over time, connecting what we know from the past with our actions in the present and projections we make for the future. Field research sought to understand the students' viewpoint regarding their participation in activities related to their Life Project. At this stage in the research, meetings of the Writings of Self workshop were observed, held within the scope of PV, which developed activities linked to subjectivity. Furthermore, interviews with ten student participants were used for data collection. The workshop lasted eight meetings, in which understanding oneself and interaction with others in the constitution of oneself were emphasized. Finally, this study highlights that Life Project approach at school needs to be further discussed, and seeks to make its contribution, dialoguing with Paul Ricoeur's conception of narrative identity. From that, it is argued that Life Project, due to the theme breadth, which is related to the subjects' life history in its entirety, cannot be condensed into a curricular component, as it permeates school education in its completeness.

KEYWORDS: Schooling. Life project. Narratives. Life stories. Paul Ricoeur.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 PROJETO DE VIDA NA ESCOLA: HISTÓRIAS DE VIDA E PROJEÇÕES PARA O FUTURO	17
3 PROJETO DE VIDA E EDUCAÇÃO INTEGRAL	26
4 COMPREENSÃO DE SI E IDENTIDADE NARRATIVA	35
4.1 COMPREENSÃO DE SI PELA VIA DOS TEXTOS FICTÍCIOS	48
4.2 A TRADIÇÃO E A COMPREENSÃO DE SI	55
5 PROJEÇÃO DE NOVAS NARRATIVAS	62
5.1 UNIDADE NARRATIVA DE UMA VIDA	66
5.2 PROJETO DE VIDA, PRÁTICAS E PLANOS DE VIDA.....	70
6 A ESCOLA, OS ESTUDANTES E SUAS PERSPECTIVAS PARA O FUTURO..	77
6.1 OFICINA <i>ESCRITAS DE SI</i> : ACOLHIDA, COMPREENSÃO DE SI E RECONHECIMENTO MÚTUO.....	83
6.2 PROJETO DE VIDA NA ESCOLA PELO OLHAR DOS ESTUDANTES.....	87
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	108
ANEXOS	109

1 INTRODUÇÃO

Tive meu primeiro contato com o termo projeto de vida, no âmbito da educação, em 2008, quando trabalhei como arte educadora na Casa de Atendimento Socioeducativo Juiz Mello Matos, que atende jovens em privação de liberdade. Esse contato ocorreu através dos escritos do educador mineiro Antonio Carlos Gomes da Costa, que foi presidente da FEBEM (Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor) de Minas Gerais e coordenador da equipe de redação do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente). Costa (2001) percebeu, ao trabalhar com jovens em situação de vulnerabilidade social, a importância de que eles tivessem uma perspectiva de futuro, para que pudessem olhar para além de suas dificuldades e construir outras narrativas para sua história.

Quando o desejo, o querer ser, passa pelo crivo da razão, ele se transforma num projeto de vida, ou seja, num sonho com degraus, num trajeto com etapas, que devem ser vencidas para se atingir o fim almejado. O projeto frequentemente se transforma numa visão de futuro, numa espécie de memória de coisas que ainda não aconteceram, mas que, se assumidas com determinação e esforço, podem tornar-se realidade. É neste momento que a vida do jovem passa a ser revestida de sentido (COSTA, 2001, p. 235).

Em seu livro *Aventura pedagógica: Caminhos e descaminhos de uma ação educativa*, Costa narra sua experiência enquanto diretor de uma Unidade da FEBEM, na Escola Barão de Camargo, situada na cidade de Ouro Preto, a qual abrigava 180 meninas em situação de privação de liberdade. Ao se deparar com esse enorme desafio, Costa (2001) buscou, na literatura existente, algo que pudesse auxiliá-lo a realizar um trabalho significativo com as meninas. Foi com a leitura do livro *Poema pedagógico* de Makarenko¹ que o educador chegou à conclusão de que “a chave de tudo estava na leitura dos acontecimentos reais que transcorria diante de seus olhos” (COSTA, 2001, p. 13).

Daquele momento em diante, interpretando a realidade que lhe saltava aos olhos, o educador começou a construir, junto aos outros educadores e às próprias educandas, uma proposta de trabalho educativo que começou buscando estabelecer com as meninas uma relação dialógica, de confiança e despida de preconceitos, que tinha como premissa a ideia de que

¹ Anton Makarenko (1888-1939) foi um pedagogo ucraniano que se especializou na educação com menores abandonados.

Educar é sempre uma aposta no outro. Ao contrário do ceticismo dos que querem “ver para crer”, costuma-se dizer que o educador é aquele que sempre “crer para ver”. De fato, quem não apostar que existem nas crianças e nos jovens com quem trabalhamos qualidades que, muitas vezes, não se fazem evidentes em seus atos, não se presta verdadeiramente, ao trabalho educativo (COSTA, 2001, p. 15).

Acreditando na capacidade transformadora da educação e nas potencialidades escondidas em cada educanda ali presente, começou-se a realizar assembleias com as meninas, nas quais eram discutidos e delineados os seus direitos e deveres, como por exemplo, as saídas da unidade nos finais de semana, o que deixou a comunidade muito insatisfeita diante do comportamento rebelde das meninas nessa tentativa inicial de garantir-lhes alguns momentos de lazer. A faísca de medo e revolta que se acendeu na população de Ouro Preto levou o educador a escrever uma carta aberta à comunidade, descrevendo a trajetória e a realidade de vida das meninas, bem como as suas propostas pedagógicas, para auxiliá-las na superação dessas dificuldades e contribuir para a construção de um comportamento de mais responsabilidade e autonomia.

Em resposta, as pessoas solidarizaram-se com a situação das educandas e começou a surgir ajuda de pessoas e instituições variadas, que levavam às meninas serviços diversos, como cursos profissionalizantes e de artesanato, além de oportunidades externas de emprego. Desse modo, a crença de Antonio Carlos Gomes da Costa e sua equipe de educadores, na possibilidade de mudança das meninas a partir de uma educação que teve como ponto de partida resgatar sua dignidade, pautada em uma relação de respeito e aposta, passou a contagiar outras instâncias da sociedade. Essa união de forças resultou em uma mudança gradativa no comportamento e na forma de ver o mundo por parte de muitas das meninas.

Essa experiência bem-sucedida se inscreve dentre algumas outras no terreno árido da educação, com educadores que conseguem conceber os educandos como “um feixe de possibilidades abertas para o futuro” (COSTA, 2001, p. 57). Também serviu, entre outras coisas, como ponto de partida para que o educador e sua equipe percebessem que as meninas que vivenciaram aqueles momentos acreditavam mais nos atos do que nas palavras ditas, e a partir de então, passaram a criar acontecimentos, como projetos e eventos, para comunicar suas mensagens pedagógicas. Por meio dessas atividades propostas e dos acordos que eram

cumpridos, a relação de confiança com as jovens ia se fortalecendo, como também a autoconfiança delas, que se percebiam capazes de realizar a parte que lhes cabia nas ações educativas.

Essa experiência também fez com que a equipe se perguntasse: por que havia meninas que respondiam de forma tão positiva ao trabalho pedagógico, apresentando progressos sucessivos nos campos pessoal e profissional, e por outro lado, existiam aquelas que, independentemente das intempéries de sua história, não conseguiam superar o comportamento imediatista e se interessar pelos estudos ou trabalho? Costa (2001), então, percebeu que a resposta a essa questão não residia no passado das educandas, como é comum pensarmos, mas

Ao contrário, era por sua expectativa em face do futuro que elas respondiam, de forma tão diversa, às oportunidades educativas, ao espaço de ser que procuramos abrir diante delas. Na verdade, tínhamos apenas dois tipos de educandas em nossa comunidade educativa: as que haviam adquirido um projeto de vida e as que ainda não haviam conseguido realizar essa proeza, esse salto, essa fundamental aquisição ontológica. Compreendemos então, que todo o nosso trabalho devia orientar-se para criar condições que levassem as educandas a transpor, um a um, os obstáculos, as amarras subjetivas e objetivas que as impedia de abrir-se para o futuro (COSTA, 2001, p. 61).

Nessa história que ocorreu em um cenário bastante insólito, essas jovens puderam vivenciar experiências que lhes permitiram perceber que era possível agir de outras maneiras e, principalmente, que mesmo para elas existiam outras possibilidades, e que a educação seria uma janela por meio da qual poderiam vislumbrá-las. Para tanto, foi necessária uma união de forças, que é sempre necessária para lidar com o público que se apresenta em situação de vulnerabilidade social, que necessita da sensibilidade dos educadores e do apoio da sociedade para que se sintam encorajados e tenham condições de projetar novas narrativas. Neste cenário, encontrar um sentido para suas vidas, algo por que lutar, um objetivo para perseguir, torna-se uma poderosa ferramenta para permanecer em caminhos que possibilitarão aos jovens se relacionarem de uma forma diferente com as intempéries de sua história.

Após este contato com o projeto de vida (PV) através dos escritos de Antonio Carlos Gomes da Costa, em 2010, integrei a rede estadual de educação da Bahia, em Feira de Santana, e em 2014 assumi a função de articuladora do tempo integral.

Nessa função, tinha o papel de organizar tempos e espaços para que a escola pudesse funcionar em tempo integral, e coordenar ações com professores e educandos que estivessem voltadas para a formação humana integral. Dentre essas ações, estava incluso o trabalho com o projeto de vida na escola, através do qual pude perceber a importância de conhecer a história de vida dos estudantes e oportunizar momentos para que eles possam refletir sobre si, estreitar os laços e, assim, estabelecer uma relação mais significativa com a escola.

Em 2022 ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), quando tive contato com o pensamento do filósofo Paul Ricoeur, mais especificamente no que se refere à identidade narrativa. Naquele momento, pude perceber que os escritos de Ricoeur poderiam dar uma importante contribuição para repensarmos a abordagem do projeto de vida na escola, já que Ricoeur (2010) fala de uma identidade dinâmica que se constrói de acordo com o enredo da nossa história, o qual articula passado, presente e expectativas para o futuro.

Essas experiências e percepções motivaram-me a realizar esta pesquisa, que busca repensar a abordagem do projeto de vida na escola à luz da teoria da identidade narrativa de Paul Ricoeur, da minha experiência enquanto educadora e da percepção dos estudantes do Ensino Médio. Essa discussão se faz necessária em face da importância de uma educação voltada à formação do sujeito em sua integralidade, o que está previsto na proposta pedagógica das escolas integrais. Entretanto, o que vemos é uma frequente confusão entre a educação integral e a ampliação do tempo, sem necessariamente haver compromisso com uma formação do sujeito em suas variadas dimensões e com sua inserção em um universo de conhecimentos, tradições e histórias.

Este estudo também se insere no contexto da recente e controversa implantação do Novo Ensino Médio, por meio da Lei nº 13.415/2017, a qual coloca o projeto de vida na escola como um componente curricular obrigatório (BRASIL, 2017), sem a devida reflexão acerca da abordagem do tema. Isso faz com que ainda persistam muitas dúvidas com relação ao projeto de vida, sendo necessárias mais discussões sobre essa temática.

Nessa vertente, esta pesquisa tem como objetivo discutir a temática do projeto de vida na escola, salientando que essa reflexão não está restrita à compreensão do referido projeto, como definido pelo Novo Ensino Médio, mas trata

da importância que a reflexão sobre si e as projeções para o futuro têm na formação dos estudantes. Tais projeções, por sua vez, não podem ser desvinculadas da história do estudante e da sua relação com o passado, consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Assim, o caminho escolhido para alcançar tal objetivo tem duas vias: abordar as contribuições do pensamento de Paul Ricoeur para o tema do projeto de vida e realizar uma pesquisa de campo com estudantes do Ensino Médio.

Nessa perspectiva, a teoria da identidade narrativa de Paul Ricoeur, que se conecta à teoria da ação e a teoria ética, pode trazer importantes contribuições para pensar o projeto de vida no âmbito da escola, pois ajuda a compreender como a identidade do sujeito (capaz de agir e se autoavaliar) se constrói e como se conecta com sua capacidade de se projetar para o futuro.

Assim, busquei estudar a obra *O si mesmo como outro*, de autoria do filósofo Paul Ricoeur, mais especificamente os estudos quinto e sexto. A obra foi escrita em 1990 e é composta por dez estudos, por meio dos quais Ricoeur apresenta um sujeito capaz de falar, de agir, de narrar-se e de se responsabilizar por suas ações. Nesse livro, Ricoeur aprofunda as reflexões acerca da identidade narrativa, as quais foram iniciadas nas conclusões da obra *Tempo e Narrativa III*, mas com nuances diferentes. Em *Tempo e Narrativa*, Ricoeur trabalhou a identidade narrativa de forma mais relacionada com o tempo humano, e em *O Si mesmo como outro*, ele explora as contribuições da narrativa para constituição do sujeito.

No quinto estudo, Ricoeur fala mais especificamente dessa relação entre narrativa e constituição do si. Uma das questões centrais é sobre a possibilidade de identificar e reidentificar uma pessoa, que muda no percurso de sua história. No extremo, o filósofo indaga se haveria formas de permanência no tempo que resistem à eventual falta de identidade, ou à transformação da pessoa em “nada” (RICOEUR, 2014, p. 178). Nesse contexto, ele dirá que o si constitui-se na dialética entre mesmidade e ipseidade². Grosso modo, pode-se afirmar que mesmidade aponta para *o que sou* – o *idem* (mesmo), tendencialmente mais permanente, e ipseidade para *quem sou* – o *ipse*, afetado por mudanças e transformações. De acordo com Ricoeur (2014), o quinto estudo liga-se diretamente com o sexto, em que ele busca cumprir duas tarefas:

² Falamos sobre mesmidade e ipseidade no capítulo 4.

A primeira é a de levar a grau mais elevado a dialética entre mesmidade e a ipseidade contida na noção de identidade.

A segunda é completar essa investigação do si narrado com a exploração das mediações que a teoria narrativa pode operar entre teoria da ação e teoria moral (RICOEUR, 2014, p. 145).

Neste trabalho, buscamos inspirações e apoios nessas reflexões de Ricoeur e em outros textos do filósofo para tentar entender como a compreensão de si dos nossos estudantes relaciona-se com suas projeções para o futuro ou a ausência delas. Nessa perspectiva, quero pensar sobre possíveis contribuições da escola para a formação de jovens estudantes. A outra via que utilizamos neste estudo foi a da pesquisa de campo, na qual observei oito encontros da oficina *Escritas de Si* com estudantes do 2º e 3º anos no Colégio Estadual Georgina de Mello, situado em Feira de Santana - Bahia.

A oficina integrou as atividades relacionadas ao projeto de vida na escola. Os dados da observação foram registrados em um diário de campo e depois foi feita a análise. Além da observação, adotei como estratégia metodológica a entrevista semiestruturada com dez jovens que participaram da oficina. Nessa etapa, busquei perceber como os estudantes se comportam ao participar de atividades relacionadas à sua subjetividade no âmbito do projeto de vida, e conhecer o ponto de vista dos estudantes acerca da abordagem do projeto de vida na escola.

A observação da oficina, as entrevistas e, é claro, o estudo do pensamento de Ricoeur, levaram a diversas reflexões. Entre elas, destaco a indagação sobre se o tema do projeto de vida – em uma compreensão ampliada – está presente somente nas atividades em que o projeto pedagógico se vincula explicitamente a essa temática, ou se, de alguma forma, trata-se de um tema mais amplo, que se relaciona de forma mais profunda com a formação dos estudantes.

Desse modo, no 2º capítulo, pensamos acerca de como o projeto de vida se relaciona com a história de vida dos estudantes, e se ter um sentido para a vida pode impulsioná-los a dar continuidade à sua história.

No 3º capítulo, apresento um pouco da minha trajetória com a educação integral, na qual o projeto de vida se insere, fazendo uma distinção entre ampliação do tempo e educação para o sujeito em sua totalidade.

De acordo com Ricoeur (2016), nos compreendemos por meio da narrativa, ou seja, contando a nossa história e, ao fazê-lo, nossa identidade vai sendo revelada. É sobre essa identidade, que muda e permanece, a qual Ricoeur

denomina identidade narrativa, que tratamos no quarto capítulo, como também a relação entre identidade narrativa e as projeções que os estudantes podem fazer para o futuro. Esse capítulo se desdobra em duas subseções, que versam respectivamente sobre a compreensão que fazemos de nós mesmos pela via dos textos fictícios e sobre a importância de conhecermos e interpretarmos as histórias que nos precedem para podermos elaborar novas narrativas.

Ao tratarmos das projeções de novas narrativas no quinto capítulo, refletimos sobre a trajetória de vida do sujeito, que busca, por meio de suas ações, alcançar uma vida realizada para a qual se projeta. Para tanto, ele organiza sua vida em uma totalidade (na forma de narrativa), por meio do qual se compreende melhor. Sobre isso, dialogamos, junto a Ricoeur, com o conceito de unidade narrativa de Alasdair MacIntyre, na primeira parte do capítulo. Na segunda, abordamos o campo prático apresentado por Ricoeur (2014), no qual constam as práticas, planos de vida e projeto de vida, e a partir deles, refletiremos acerca da importância de termos um direcionamento para as nossas ações, bem como para a nossa história de vida.

Por fim, tratamos da pesquisa de campo, no sexto capítulo. Nele, expomos o que foi observado e o que foi dito pelos estudantes sobre sua participação em uma oficina que se desenvolveu dentre as atividades voltadas ao projeto de vida na escola. Assim, encaminhamo-nos para as considerações finais, que não pretendem encerrar o tema, mas destacar alguns pontos relevantes acerca da abordagem do projeto de vida na escola.

2 PROJETO DE VIDA NA ESCOLA: HISTÓRIAS DE VIDA E PROJEÇÕES PARA O FUTURO

Daré comienzo a mi relato con el recuerdo que conservo del primer año que pasé en un curso de filosofía. Fue en 1929-1930; yo tenía entonces diecisiete años, me enfrentaba por primera vez a una enseñanza que difería profundamente de todas las precedentes, tanto en literatura como en historia o en ciencia; no siempre difería en cuanto a los autores tratados: ya habíamos estudiado desde un punto de vista literario a los trágicos griegos, a los oradores latinos, a Pascal, a Montesquieu y a los “filósofos del siglo XVIII”; pero las razones profundas de su concepción de las cosas se nos habían escapado de algún modo. Finalmente abordábamos en un curso de filosofía las doctrinas mismas, sus principios, sus razones, sus conflictos (RICOEUR, 2007, p. 14).

Paul Ricoeur começa sua *Autobiografía intelectual* com o trecho acima, em que se lembra do seu último ano do curso do *liceu* (equivalente ao Ensino Médio), o qual lhe chamou atenção por proporcionar uma aprendizagem que “*difería profundamente de todas las precedentes*”, às quais teve acesso. A diferença da abordagem dos conteúdos com relação às suas experiências anteriores consistia em abordar “*las razones profundas de su concepción de las cosas*” (RICOEUR, 2007, p. 14). Esse período, sem dúvida, marcou a história de vida do autor, que não à toa começou sua autobiografia por ele, mas também por ele, certamente iniciou uma frutuosa vida acadêmica para a qual dedicou grande parte de seu tempo e esforços.

Entretanto, o fascínio de Paul Ricoeur pelos livros começou bem antes do momento mencionado na epígrafe deste capítulo, foi ainda na infância, a partir do contato com os avós, que lhe criaram juntamente com sua tia paterna Adele. Paul Ricoeur perdeu a mãe logo após seu nascimento e o pai pouco tempo depois, na Primeira Guerra Mundial, encontrando refúgio no mundo dos livros, que lhe foi apresentado pelos avós. Seu envolvimento precoce com o mundo intelectual certamente contribuiu para que se tornasse um ávido leitor e autor de tantas obras importantes, que fazem dele um dos grandes pensadores da filosofia contemporânea.

Assim, o encontro com os livros, na infância, e com o curso de filosofia, posteriormente, foram atividades marcantes na história de vida de Ricoeur, e acabaram por ocupar nela um espaço privilegiado, como podemos constatar com a leitura de sua autobiografia. Nela, o autor narra o percurso de sua trajetória intelectual, bem como seu interesse por correntes filosóficas, em especial a fenomenologia e a

hermenêutica, e por diversos autores consagrados, como Husserl, Aristóteles, Hegel, Arendt, dentre outros.

Decerto que o espírito *inquieto e curioso* de Ricoeur encontrou ressonância no instigante mundo da filosofia, que lhe inspirou a construir e realizar inúmeros projetos que resultaram em uma valiosa contribuição para os estudos contemporâneos. Em sua trajetória ímpar, Ricoeur estabeleceu diálogo com autores de diferentes áreas e teceu reflexões sobre diversos temas, como identidade, história de vida, ética e alteridade.

Na epígrafe do início deste capítulo, o autor relata que tinha apenas dezessete anos e já se encontrava fazendo um curso de filosofia, que seria determinante para o desenrolar da sua vida profissional e pessoal. A juventude de Ricoeur foi marcada, então, pelo encanto com o mundo filosófico, cujo despertar teve influência marcante do seu professor de filosofia, Roland Dalbiez.

Pero no quiero alejar- me de Roland Dalbiez sin haber rendido homenaje a los consejos de intrepidez e integridad que prodigaba a aquellos de entre nosotros que habíamos prometido, al salir de su clase, dedicar la vida a la filosofía: cuando un problema los perturbe, los angustie, los asuste, nos decía, no intenten evitar el obstáculo: abórdenlo de frente. No sé hasta qué punto he sido fiel a este precepto; sólo puedo decir que jamás lo he olvidado (RICOEUR, 2007, p. 15).

Assim, a partir do contato e da interação nas aulas do professor Roland Dalbiez, Ricoeur e outros estudantes entusiasmados fizeram a promessa de “*dedicar la vida a la filosofía*” (RICOEUR, 2007, p. 15). Aliás, essa promessa foi cumprida com honra por Ricoeur, que se ocupou das suas questões filosóficas até a terceira idade, quando o corpo já começava a degradar-se. “Mas a velhice agora se fazia sentir na carne. Embora tendo entrado no que ele dizia ser uma ‘depressão lúcida’, esforçou-se o maior tempo possível para captar o que podia do ‘presente vivo’: lendo e falando com paixão de suas leituras”³ (GOLDSTEIN, 2022, p. 94).

Além da firme decisão que tomou pela carreira filosófica, foi também na juventude, aos 22 anos, que Paul Ricoeur casou-se com Simone, e com ela também honrou seu compromisso por 53 anos, quando Simone faleceu por conta de uma doença degenerativa, em 1988. A vida de Paul Ricoeur foi marcada por diversos

³ A citação consta no posfácio do livro póstumo *Vivo até a morte* – 2020, composto por fragmentos escritos por Paul Ricoeur, próximo de seu falecimento. Esse posfácio é de autoria da sua fiel amiga, Catherine Goldstein, a qual acompanhou-o e à sua esposa até a morte.

acontecimentos difíceis de serem absorvidos e superados, como a sua prisão em um campo de concentração na II Guerra Mundial e o suicídio de seu filho, Olivier, descrito por Ricoeur como “*el rayo que resquebrajó nuestra vida entera*”.

Pocos días después de nuestro regreso, y durante una visita en Praga a la universidad clandestina -¡donde el recuerdo de Jan Patocka era todavía vibrante!-, se abatió el rayo que resquebrajó nuestra vida entera: el suicidio de nuestro cuarto hijo. Un interminable duelo comenzaba, bajo el signo de dos afirmaciones obstinadas: no tuvo intención de hacer nos mal, su conciencia reducida a su propia soledad se había concentrado tanto en lo único por hacer que su acto merece ser honrado como un acto voluntario, sin excusa mórbida. ¿Cómo podría no hablar de este drama, incluso en una autobiografía intelectual? Había anunciado al comienzo que trazaría una línea divisoria entre mi vida privada y mi vida intelectual. Me permití evocar algunos dichos privados que han invadido el curso de mi obra. Y ahora no puedo dejar de evocar la desdicha que ha franqueado una línea de separación que ya sólo puedo trazar en el papel (RICOEUR, 2007, p. 80).

A narrativa de vida de Paul Ricoeur, autor que embasa esta pesquisa, é marcada por situações bastante difíceis, mas também por uma grande capacidade de superação, talvez desenvolvida e ancorada no sentido que o autor dava à sua existência, que foi possivelmente movida pelo fascínio pela razão, mais especificamente no campo da filosofia; e por sua fé, desenvolvida na prática protestante desde à infância, fé que buscou separar do campo da filosofia, mas da qual nunca abdicou.

A partir da história de persistência de Ricoeur, que permaneceu contribuindo com o estudo de temas filosóficos inerentes à vida humana, apesar das intempéries de sua história, podemos, então, nos perguntar: Ter um sentido ou um propósito de vida, pode auxiliar a dar continuidade à nossa história, apesar das reviravoltas que ela pode apresentar? Qual a importância de termos objetivos na juventude e como a escola se relaciona com essa questão?

Dessa maneira, com essas questões e sem a pretensão de esgotá-las neste estudo, iniciamos nossa reflexão acerca da inserção da temática do projeto de vida na escola, em especial no ambiente da escola pública. Nela, frequentemente nos deparamos com histórias de vida bastante difíceis e marcadas por acontecimentos que, muitas vezes, culminam no abandono à própria escola.

Nos trechos lidos da autobiografia de Ricoeur, podemos perceber o quanto os estudos e a própria filosofia eram importantes para ele, que decidiu, ainda jovem, dedicar-lhes sua vida. Ricoeur havia encontrado uma atividade, dentre todas as outras, que tamanha sua importância, conferia um sentido à sua existência. Dali em diante, sua vida seria movida pela instigante curiosidade e desejo de desvendar “*las razones profundas de su concepción de las cosas*” (RICOEUR, 2007, p. 14).

Así pues, lo esencial de mi vida, entre los once y los diecisiete años, transcurrió entre la casa y el liceo de varones de Rennes, con cuya enseñanza estaba muy entusiasmado, al punto de devorar, antes del reinicio de las clases, los libros recomendados por los profesores (RICOEUR, 2007, p. 16).

Decerto que encontrar algo importante, capaz de mobilizar não apenas a nossa razão, como também a nossa emoção, algo que faça o sujeito querer que a vida continue para ter a oportunidade de conquistá-lo, pode se constituir em um impulso para que o sujeito não apenas continue a viver, mas que passe a viver de uma forma mais significativa e instigante. Assim, encontrar um motivo para viver ou persistir em um projeto que dá sentido para a sua história pode ajudar o sujeito a suportar as tensões e dificuldades do presente, na expectativa de viver o que sonha no futuro. “Não deixa de ser uma peculiaridade do ser humano que ele somente pode existir propriamente com uma perspectiva futura” (FRANKL, 2021, p. 97)⁴.

Nesse contexto, projetar-nos para o futuro é importante para que possamos dar continuidade à nossa história de forma intencional e direcionada, ou seja, ter uma perspectiva para o futuro influencia a forma como agimos no presente, como também na forma de entendermos nosso passado. De acordo com Ricoeur (2016), nos compreendemos por meio da narrativa. Em outras palavras, contando a nossa história, porque a narrativa, além de reunir, por meio do enredo, os diversos elementos de uma história, contempla sua dimensão temporal, integrando passado, presente e futuro. Assim, ao contarmos nossa história, organizando-a em uma sequência inteligível, articulamos o passado que conhecemos com o presente em que vivemos e o futuro que prospectamos.

⁴ Viktor Frankl (1905-1997) é autor do livro *Em busca de sentido* (2021), no qual narra sua experiência de extremo sofrimento em um campo de concentração na II Guerra Mundial e reflete acerca de como ter um sentido existencial, o que influencia diretamente na capacidade de projetar-se para o futuro, pode ajudar o sujeito a superar situações difíceis no presente. O autor vem sendo muito mencionado nos livros didáticos que tratam do projeto de vida.

[...] a narrativa organiza uma ordem de sucessão temporal (os eventos acontecem um após o outro) e orienta e dinamiza a sucessão de eventos entre um início, um desenvolvimento e um fim (sequenciamentos); a narrativa organiza os eventos de acordo com cadeias de causalidade e um princípio de finalidade: não apenas os eventos ocorrem um após o outro, mas eles estão em relações de causa e efeito [...], essa cadeia de causalidades está orientada para um objetivo que é o fim da história, não apenas como sua conclusão, mas como finalidade, objetivo a ser alcançado (tessitura da intriga) (MOMBERG, 2021, p. 01).

Desse modo, nos entendemos e vivemos em um tempo passível de ser organizado no formato da narrativa, e no que se refere aos projetos que intentamos, destaca-se o tempo futuro, o qual se conecta ao presente, em que buscamos algo que só poderá se realizar *a posteriori*. Ora, o presente que somos depende do passado que tivemos, bem como das experiências que vivenciamos. Assim, os projetos que idealizamos se ancoram na nossa história; isto é, nos acessos, experiências e oportunidades que tivemos.

Nesse ponto, insere-se a escola como instituição capaz de apresentar ao sujeito novas possibilidades de se projetar para o futuro, que podem ser vislumbradas nas diversas narrativas que ela proporciona conhecer. A escola naturalmente conecta-se aos *projetos de vida* dos estudantes, aqui compreendidos como um direcionamento para sua história, os quais movem a tomada de decisões, no presente, que se justificam em função dos seus motivos.

Em uma linguagem completa sobre a ação, só existem projetos porque existem motivos, e só existem decisões porque existem cálculos, algo é decidido, mas a decisão é tomada por ...; assim, o “irracionalismo” da decisão e da escolha remete ao “racionalismo” do cálculo dos meios e dos fins (RICOEUR, 2016, p. 160).

Para Ricoeur (2016), a ação é uma dimensão importante do sujeito, assim como também a capacidade de refletir sobre essas ações e suas possíveis consequências. De certo modo, a capacidade de narrar sua própria história está relacionada à tomada de decisões, que são motivadas por experiências que a precedem.

Se é verdadeiro que a ficção só se finaliza na vida e que a vida só se compreende por meio das histórias que narramos sobre ela, daí decorre que uma vida examinada, no sentido da palavra

que tomamos emprestada [...] de Sócrates, é uma vida narrada (RICOEUR, 2010a, p. 209).

Ao oportunizar espaço para que fale sobre si no espaço escolar, a escola possibilita ao estudante narrar-se e, assim, rever a sua história. Acredito que, ao fazer isso, a escola está trabalhando com o projeto de vida, já que ele está atrelado à nossa história, assumindo o importante papel de direcioná-la. Entretanto, é necessário ressaltar que esse direcionamento se conecta com o enredo da nossa história, o qual, muitas vezes, traz para nossa vida situações que podem nos desestabilizar ou provocar uma reorientação de rumo. Ora, se a nossa vida não é estática, como não é a nossa identidade⁵, também não são estáticos os nossos projetos, que se movem de acordo com os encaminhamentos da nossa história, com a qual nos relacionamos de forma dinâmica.

Mas não paramos de retificar nossas escolhas iniciais; às vezes, as invertemos inteiramente, quando a comparação se desloca do plano de execução das práticas já escolhidas para a questão da adequação entre as escolhas de uma prática⁶ e os ideais de vida, por mais vagos que eles sejam (RICOEUR, 2014, p. 194).

Nesse contexto de variabilidade que uma história pode apresentar, Ricoeur apresenta, então, o conceito de identidade narrativa, que é correlata ao enredo, desenvolvendo-se em concordância com o desenrolar da história. Assim, a todo tempo, o sujeito pode dialogar ativamente com o enredo da sua história, tentando atribuir-lhe sentido, entendendo-se na mobilidade de sua dinâmica. Nessa engrenagem, vamos construindo nossos projetos, o que em parte depende do que consideramos bom para nossa vida, de acordo com as vivências, dificuldades e oportunidades que temos.

Assim, fazemos uma constante interpretação da nossa história, o que é possível graças a uma inteligibilidade narrativa que adquirimos no contato com as inúmeras histórias reais e fictícias que nos foram dadas a conhecer. A escola lida, mais especificamente no Ensino Médio, com estudantes que podem estar construindo projetos, e muitos deles são definidos a partir das descobertas e vivências que a escola lhes proporciona. Portanto, ela também assume, nessa perspectiva, papel central no que se refere à temática do projeto de vida.

⁵ No quarto capítulo, discorreremos sobre a temática da identidade narrativa.

⁶ Falamos mais sobre o conceito de práticas no 5º capítulo.

Não raro, vemos casos de estudantes que descobrem, ainda na escola, o que querem para suas vidas, no que se refere à profissão ou missão no mundo. Na interação com determinado conteúdo ou atividade, eles podem se encontrar ou vislumbrar a possibilidade de se realizar. Essa descoberta não ocorre apenas na interação com o saber, mas também na interação com o outro. Nesse caso, o professor, que lhe transmite o conhecimento ou atua como modelo e guia para continuar caminhando, como ocorreu no caso de Ricoeur e seu professor Roland Dalbiez. Dessa maneira, a busca por sentido e ideais de vida, os quais nos impulsionam a avançar, tem como grande aliada a escola, mas não somente ela. O sujeito também pode encontrar os motivos aos quais *irá dedicar sua vida* em outros ambientes como, por exemplo, na igreja, em grêmios, na vivência de atividades comunitárias ou artísticas, dentre outros.

São essas experiências, entre outras, que constituem os alunos como indivíduos concretos, expressões de um gênero, raça, lugar e papéis sociais, de escalas de valores, de padrões de normalidade. É um processo dinâmico, criativo, ininterrupto, em que os indivíduos vão lançando mão de um conjunto de símbolos, reelaborando-os a partir das suas interações e opções cotidianas. Dessa forma, esses jovens que chegam à escola são o resultado de um processo educativo amplo, que ocorre no cotidiano das relações sociais, quando os sujeitos fazem-se [*sic*] uns aos outros, com os elementos culturais a que têm acesso, num diálogo constante com os elementos e com as estruturas sociais onde se inserem e a suas contradições (DAYRELL, 1996, p. 07)⁷.

Decerto que essas questões relacionadas ao projeto de vida, no que se refere ao sentido e direcionamento que queremos dar a ela, não se restringem aos jovens, mas são importantes em outras fases da vida. Contudo, na juventude, essas questões ficam mais explícitas, pois o jovem começa a se deparar com a necessidade de tomar decisões importantes que terão consequências para a vida na sua integralidade. Então, a escola relaciona-se frequentemente com jovens que não sabem ao certo o que querem para sua vida pessoal ou profissional. Esses jovens, muitas vezes, levam tais questões e angústias para a escola que, por sua vez, precisa estar preparada para ser esse espaço de acolhida, que potencializa as possibilidades, mas também acolhe as fragilidades.

⁷ O autor Juarez Dayrell é um importante pesquisador brasileiro, que desenvolve pesquisas nas áreas de sociologia da juventude e educação. Apesar de sua abordagem acerca do projeto de vida não tratar de alguns aspectos mencionados nesta pesquisa, acredito ser importante dialogar com ele pela sua significativa contribuição nos estudos sobre as juventudes.

Nesse sentido, acredito ser importante a abordagem do projeto de vida na escola. Contudo, a meu ver, essa abordagem, que é ampla e se conecta aos diversos elementos da história de vida do sujeito, não cabe em um componente curricular, pois se faz presente em todo o conjunto de narrativas que a escola apresenta ao estudante, nos mais diversos contextos.

Essa abordagem precisa, então, ocorrer em uma premissa de acolhida ao estudante, na totalidade da sua história, em uma escola que não teme nem se abstém de conhecer o estudante em suas variadas dimensões, ao passo que não deixa de cumprir seu papel formativo na totalidade do sujeito. Nesse contexto, creio que as reflexões de Paul Ricoeur, que não se referem diretamente à educação, mas se referem ao homem em sua integralidade, têm muito a contribuir.

Ricoeur interpreta o ser humano contemporâneo em suas várias dimensões: ética, política, existencial, psicossocial e espiritual. Para tanto, ele se alimenta de fontes pré filosóficas como o mito, a poesia, os símbolos, a metáfora, a narrativa, como formas de elucidar os sentidos de si mesmo, numa tentativa de melhor conhecer a realidade do humano, chegando à conclusão de que ela sempre nos ultrapassa. A obra de Ricoeur se contrapõe, assim, a qualquer tentativa de posicionamento reducionista, na medida em que ele postula, através dos métodos que ele pratica, conquistar uma compreensão integral do ser humano e da cultura (NOBRE, 2022, p. 233).

O projeto de vida refere-se, então, ao conjunto da história de vida do sujeito em sua integralidade, composta por acontecimentos que muitas vezes são difíceis de serem narrados, como os que vimos na biografia de Paul Ricoeur. Esses acontecimentos podem causar uma *ruptura* na história do sujeito, de modo que ele não consiga narrá-la e, conseqüentemente, também não consiga se entender por meio da interpretação de sua própria história. Essas *feridas* profundas que são frequentemente difíceis de transpor em palavras, de acordo com Ricoeur (2010a), podem causar uma desestruturação nas emoções e na vida do sujeito. Entretanto, o sujeito que passa por situações de dor e sofrimento ainda pode se refazer, contando com o suporte da linguagem, por meio da qual pode reorganizar a sua história para voltar a se entender nela.

No ambiente da escola pública, dada a gritante desigualdade social do nosso país, que culmina em uma forte desestrutura familiar, essas intempéries geralmente emergem de forma tão intensa que não é possível simplesmente reprimi-las ou ignorá-las. Dessa forma, a escola frequentemente está na iminência de discutir essas

questões, bem como repensar a forma de lidar com elas, pois cruzam com o terreno da subjetividade dos sujeitos.

Ricoeur (2010a) busca compreender a subjetividade enquanto identidade narrativa⁸, a qual compreende que o sujeito pode apresentar mudanças em vários aspectos, como pode conservar algumas outras tantas características. Assim, no terreno da nossa subjetividade ou da identidade narrativa, que confere a possibilidade de autorreflexão e reconstrução de si, o sujeito que se vê paralisado diante das reviravoltas de sua história pode encontrar, na linguagem, na mediação com o outro e com o meio em que habita, motivos e impulso para reelaborar sua narrativa. A educação, sem dúvida, insere-se nessa possibilidade, apresentando ao estudante o conhecimento da história na qual ele se insere, possibilitando sua ressignificação

Educar implica, pois, transmitir às novas gerações experiências simbólicas que nos chegam dos vastos domínios do passado e que são apresentadas e ressignificadas, criando as bases para sua durabilidade e renovação no futuro (CARVALHO, 2020, p. 06).

Portanto, a escola depara-se com o jovem que começa a assumir a responsabilidade pela continuidade da sua história, que perpassa as projeções que faz para o seu futuro, que se conectam ao conhecimento do passado e com as vivências proporcionadas pela escola. Nesse viés, a abordagem do projeto de vida na escola, a meu ver, é importante e necessária, também pode ocorrer oportunizando, ao jovem, espaço para que possa compartilhar suas narrativas e, assim, poder refletir sobre sua vida e conhecer-se melhor. Isso é essencial para realizar suas projeções.

Essa abordagem do projeto de vida precisa ocorrer em um contexto no qual o estudante é considerado e visto em sua totalidade, e em vista da sua ampla dimensão e alcance, não pode ficar restrita a um componente curricular, conforme está previsto na atual reforma do Ensino Médio em vigor. A já referida abordagem perpassa por todo o currículo e está implícita em inúmeras experiências e conteúdos trabalhados na escola. Assim, faz-se necessário ampliar a discussão acerca da inserção dessa temática no espaço da escola, compreendendo sua importância para a vida dos estudantes, no que se refere à compreensão de si e à projeção de novas narrativas.

⁸ A dinâmica relativa a essa identidade encontra-se abordada no capítulo 4.

3 PROJETO DE VIDA E EDUCAÇÃO INTEGRAL

Em uma perspectiva de formação humana integral, a escola não pode ficar alheia à história de vida de seus educandos, já que ela é carregada de vivências, encontros, acontecimentos e marcas culturais que, segundo Ricoeur (2010 a), nos revelam quem eles são. Essa é uma premissa importante para que os sujeitos se reconheçam nesse espaço e com ele estabeleçam uma relação significativa. Nesse sentido, é necessário que a escola, lugar onde várias narrativas se entrelaçam e diferentes sujeitos interagem, busque conhecer melhor esses sujeitos, bem como as experiências diversas que carregam consigo e que ajudam a compor esse espaço heterogêneo.

No espaço escolar, o mundo do educando, com as experiências que trazem consigo, encontra-se com o mundo das outras pessoas que habitam esse espaço e com um conjunto de saberes acumulados historicamente. Desse modo, a escola constitui-se em um espaço rico de interação que liga o mundo do educando a um vasto mundo de conhecimentos, que irá levá-lo a vivenciar outras experiências que lhe enriquecerão como pessoa e, quem sabe, ajudá-lo em decisões que dizem respeito ao seu futuro, dentre elas, por exemplo, as escolhas profissionais.

Nesse processo, é indispensável importar-se com o educando em seus variados aspectos, tais como pessoais, sociais e culturais, com os quais a escola se relaciona a todo momento no fazer pedagógico.

Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios. O que cada um deles é, ao chegar à escola, é fruto de um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais. Assim, para compreendê-lo, temos de levar em conta a dimensão da "experiência vivida" (DAYRELL, 1996, p. 05).

A formação humana integral tem sido bastante discutida atualmente, sobretudo com o aumento do número das escolas conhecidas como integrais em nosso país. Como o próprio nome revela, essas escolas, que possuem o tempo ampliado, além de manter o aluno por mais tempo em suas instalações, oferece uma quantidade maior de atividades, e são conhecidas pela proposta de trabalhar o sujeito em sua integralidade.

Nesse contexto de percepção do indivíduo em sua totalidade, o pensamento de Paul Ricoeur pode dar uma importante contribuição, ao defender que conhecemos o sujeito por meio de sua história de vida. Essa história de vida integra, por meio do enredo, elementos diversos e heterogêneos, tais como os afetos, a memória, a interação com o outro e com o meio e as expectativas de futuro. De acordo com o pensamento de Ricoeur (2014), o homem realiza ações e constrói a sua narrativa buscando realizar-se, ou seja, um bem *viver*⁹.

Nesse sentido, para uma genuína compreensão do bem-viver a partir de Ricoeur faz-se necessário notar que esta noção só faz sentido na perspectiva de uma compreensão integral do ser humano que vai além da análise biológica e ou cerebral (NOBRE, 2022, p. 231).

A questão da vida em Paul Ricoeur é abordada em várias vertentes e assume papel central em suas análises acerca da compreensão de si e do agir humano. Para o autor, o *bem viver* ou a *vida boa* somente pode ser encontrada na convivência com o outro ou em comunidade, pois a interpretação ou avaliação que fazemos de nós mesmos e da nossa história ocorre indiretamente, pela via do contato com o outro e com o meio. “A palavra vida designa o homem inteiro em oposição às práticas fragmentárias” (RICOEUR, 2014, p. 194). Ora, a formação escolar também se destina a um homem inteiro, que se apresenta em diversas dimensões, as quais não podem ser ignoradas em um contexto de educação verdadeiramente integral.

Entretanto, é imprescindível distinguir educação integral, entendida na perspectiva formadora do sujeito em suas variadas dimensões, da educação apenas em tempo integral, mas que não se compromete com essa amplitude da formação humana. Segundo Duarte e Jacomeli (2017, p. 573) “[...] a educação de tempo integral não é igual à educação integral omnilateral, ou seja, uma formação no sentido integral, de modo pleno e completo” (DUARTE; JACOMELI, 2017, p. 573), e é interessante pensar, também, que mesmo em uma realidade escolar que não conta com um tempo ampliado, é possível trabalhar na perspectiva do desenvolvimento do educando em suas variadas dimensões.

A educação em tempo integral, sem necessariamente buscar uma formação plena, ampliou-se nas últimas décadas em resposta às reivindicações populares por

⁹ A ideia de vida boa em Ricoeur, inspirada em Aristóteles, compõe o 1º componente da sua ética, e será retomada no capítulo 5.

melhorias na educação. Segundo o sociólogo Miguel Arroyo (2012), conhecido por defender e tecer reflexões acerca da educação integral, os programas de ampliação do tempo na escola derivam da percepção, por parte das famílias de classes mais pobres, da precarização das formas de viver das nossas crianças e adolescentes.

No meu entender, este é o sentido mais radical dessas políticas - propostas: trazer para a reflexão e a prática pedagógica, didática, docente, curricular gestora a centralidade esquecida do viver, do corpo, dos tempos -espaços nos processos de formação humana, inclusive de educação-aprendizagem-socialização na escola; obrigar-nos a perguntar que sentido pode ter ensinar - aprender para infâncias - adolescências perdidas, submetidas a tempos -espaços tão hostis. Como se pode aprender, se humanizar em vivências tão contraditórias de corpo: desproteção, fome, medo, incerteza das possibilidades mais elementares do sobreviver, mas também de esperanças, ansiedades de felicidade e dignidade, de busca de outros tratamentos, tempos -espaços mais dignos, de busca da escola? (ARROYO, 2012, p. 42).

Como resposta do Estado a essas justas reivindicações por tempos e espaços mais dignos para crianças e adolescentes, surgiram iniciativas de ampliação do tempo na escola em diferentes partes do país. Nesse trajeto, destacam-se a criação das Escolas Parques idealizadas por Anísio Teixeira, na Bahia; e dos CIEP (Centros Integrados de Educação Pública), concebidos por Darcy Ribeiro, no Rio de Janeiro. Sobre esses últimos, Duarte e Jacomeli (2017, p. 565) afirmam:

Em que pese o fato de Darcy Ribeiro ter se inspirado na experiência de Anísio Teixeira, eram distintas as perspectivas de ambos sobre a forma de implantação da educação integral na rede pública. No caso de Anísio Teixeira, dentro do espírito do movimento escolanovista, as experiências educativas eram levadas a cabo com intenção de se constituírem em exemplos a serem seguidos. No caso de Darcy Ribeiro, o caminho seguido foi de implantação massiva de um modelo de organização escolar.

Os programas de Educação Integral existentes no país diferenciam-se em aspectos variados, mas se constituem em uma ferramenta importante para, ao menos, tentar garantir condições de vida mais dignas. Isso ocorre, por exemplo, buscando fazer com que esses estudantes tenham alimentação de qualidade, acesso à maior número de atividades pedagógicas em escolas que têm suas estruturas físicas melhoradas, em função dessa permanência do aluno por mais tempo.

Esses programas levam-nos a reconhecer que o ser humano, de criança a adulto, é uma totalidade, com a qual a pedagogia e a docência lidam; que diminuir ao menos sua fome, sua desproteção, seu precário viver é humanizar, formar, educar, aprender, é trabalho profissional; que as políticas educativas somente serão educativas se atreladas a políticas de garantia de um digno e justo viver. Logo, são necessárias políticas integradas orientadas por uma ética gestora e profissional de compromisso com a totalidade da condição humana. Os direitos humanos são de totalidades humanas indivisíveis. Fragmentá-los é negá-los (ARROYO, 2012, p. 44).

Vale ressaltar, nesse ponto, que esse olhar sensível às necessidades básicas dos educandos que compõem o espaço escolar, necessidades que se relacionam com o desempenho do estudante na escola, não podem significar o principal objetivo de uma escola, que deveria integrar o estudante em seus variados aspectos. A escola que percebe o aluno em sua integralidade não pode se omitir da sua responsabilidade de dotar os estudantes do conhecimento necessário para que ele possa se manter em meio à estrutura social desigual, segregadora e excludente em que vivemos. “A educação integral deve gerar no aluno uma necessidade de apropriação de conhecimentos e fazer com que essa necessidade aumente cada vez mais” (DUARTE; JACOMELLI, 2017, p. 571).

Esse aumento do tempo de permanência das crianças e adolescentes nas escolas, em especial as públicas, é previsto, inclusive, em leis ligadas à educação, como o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) aprovado em 2007, que teve como uma das ações o Programa Mais Educação. Esse programa foi uma iniciativa do Governo Federal que visava à ampliação do tempo da criança na escola, e mais tarde, o PNE (Plano Nacional de Educação) aprovado em 2014 instituiu como meta oferecer uma jornada de sete horas diárias em no mínimo 50% das escolas até 2024.

A própria Constituição Federal de 1988 já sinalizava para uma formação humana integral, quando afirma, no artigo 205: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Essa educação integral, no entanto, é compreendida de diversos modos, mas adoto, neste trabalho, uma perspectiva de educação que percebe o sujeito de forma omnilateral, ou seja, em sua totalidade, expressa em sua história de vida.

Nessa compreensão de educação integral, faz-se mister buscar fazer com que o educando conheça o mundo com suas diversas narrativas, e se aproprie dos saberes historicamente construídos para ampliar seus horizontes e ter condições de construir novas narrativas de vida. É importante, também, sinalizar as parcerias que as escolas estabelecem com outras instituições e instâncias da sociedade, que permitem trabalhar dimensões diversas dos educandos. Elas permitem tornar o espaço da escola ainda mais heterogêneo, com a premissa de assistir os educandos em necessidades que não são o foco da escola, mas que são importantes e possíveis de serem abordadas em tempo ampliado.

Essa escola, que se abre para visitas, também frequentemente sai em busca de outros espaços, o que revela ao estudante que a educação ultrapassa os muros da escola e ocorre no dia a dia e em outros espaços. Isso é importante para desenvolver, no educando, uma postura investigativa diante do próprio mundo, na qual ele perceba que há diversos tempos e espaços de aprender.

Sendo assim, uma escola integral precisa buscar desenvolver no aluno essa postura de aprendiz não somente no espaço da escola, mas em vários outros que apresentam a oportunidade de interagir com diferentes culturas e saberes. No universo do jovem, destacam-se como espaços ricos de interação os grupos artísticos, as organizações de trabalho voluntário, os fóruns que se dedicam a discutir problemas variados, grupos jovens religiosos, dentre outros espaços.

A educação, portanto, ocorre nos mais diferentes espaços e situações sociais, num complexo de experiências, relações e atividades, cujos limites estão fixados pela estrutura material e simbólica da sociedade, em determinado momento histórico. Nesse campo educativo amplo, estão incluídas as instituições (família, escola, igreja, etc...), assim como também o cotidiano difuso do trabalho, do bairro, do lazer, etc. (DAYRELL, 1996, p. 08).

Entretanto, embora possamos aprender em vários espaços e momentos de nossa vida, a escola tem uma responsabilidade específica (com um projeto deliberado de ensino), e é sobre essa tarefa escolar que refletimos aqui, em uma perspectiva de educação integral. Para que a educação integral em tempo ampliado seja possível, faz-se necessário que existam políticas públicas que a viabilizem. Sobre isso,

recentemente foi lançado, pelo Governo federal¹⁰, o *Programa Escola em Tempo Integral*, o qual visa a ampliar o número de estudantes matriculados em tempo integral (em 1 milhão), e até 2026, em 3,2 milhões. A meta desse programa, pensado pelo Ministério da Educação (MEC), é atender 50% dos estudantes da escola pública (BRASIL, [s.d.]).

Deste ponto em diante, minha atenção é um pouco maior à política de educação integral desenvolvida no estado da Bahia, por estar inserida nela desde 2014, quando foi implantado o PROEI¹¹ (Programa de Educação Integral da Bahia), e por considerar essa contextualização importante para situar meu envolvimento com a temática do projeto de vida no âmbito da educação integral (BAHIA, [s.d.]).

Assim, nesse contexto de incentivo ao aumento do tempo de permanência do estudante na escola e de uma oferta de educação voltada para integralidade do educando, foi criado, em 2014 o PROEI, visando a fortalecer a política de educação integral na Bahia através da ampliação dos tempos e espaços. Na época da implantação desse programa, houve uma formação para os educadores das escolas participantes, que enfatizou a importância de considerar o educando em suas variadas dimensões, como consta no documento de versão preliminar:

O ProEI procura efetivar a integralização dos diversos programas indutores da Educação Integral e a sinergia de suas ações com vistas à melhoria da qualidade do ensino nas escolas da rede estadual. Esta proposta procura garantir o direito à educação e ao aprender das crianças, dos adolescentes e dos jovens baianos, ressignificando a importância social e institucional da escola na formação plena dos cidadãos. Seu principal objetivo é o de contribuir para a formação do sujeito na sua integralidade e para sua emancipação humana e social (BAHIA, 2014).

Essas escolas que integraram o PROEI, entretanto, foram percebendo a importância de um marco legal que lhes garantisse suporte maior para viabilizar a estrutura necessária para ter condições de manter o estudante por mais tempo na escola. Então, em 2021, foi aprovada a lei nº 14.359, que garantiu a essas escolas algumas especificidades necessárias ao seu funcionamento, tais como a existência da figura do professor articulador, responsável por articular as ações referentes ao

¹⁰ Para mais informações sobre esse programa federal de educação integral, acessar: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/julho/governo-institui-programa-escola-em-tempo-integral>.

¹¹ Para conhecer mais sobre o PROEI, como também o documento de versão preliminar, acessar o site: <http://institucional.educacao.ba.gov.br/programasprojetos/programa-de-educacao-integral>.

tempo integral na escola, como também a garantia de mudanças administrativas necessárias ao funcionamento dessas escolas, a fim de garantir alimentação e permanência destes estudantes. A referida lei deu origem ao Programa de Educação Integral Anísio Teixeira e vem ampliando gradativamente o número de escolas participantes (BAHIA, 2021).

O Novo Ensino Médio (NEM)¹² insere-se, então, nesse cenário de discussões acerca da educação integral e da inserção do projeto de vida nos anos finais da vida escolar dos jovens. O NEM começou a ser implantado em meio a discordâncias e protestos em 2022. Nesse clima conturbado de implantação, os educadores começam a trabalhar com o projeto de vida cheios de dúvidas quanto à sua execução, como também sem a devida reflexão acerca de suas implicações e importância. O NEM tornou obrigatória a abordagem do projeto de vida, na perspectiva de um componente curricular obrigatório, conforme consta no texto da lei:

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (BRASIL, 2017).

Dentre as muitas críticas direcionadas ao NEM, destacam-se a falta de diálogo com os profissionais e teóricos da educação e a diluição do currículo. Sua aprovação apressada, por meio da lei nº 13.415/2017¹³, sancionada em 16 de fevereiro de 2017, trouxe para a escola uma mudança na grade curricular que diminuiu a carga horária de disciplinas da base comum para dar espaço a disciplinas que dialoguem com os itinerários formativos disponíveis, sem o devido preparo dos educadores para lidar com elas. O NEM surgiu sob o pretexto de diminuir a evasão escolar por meio de maior flexibilização do currículo para torná-lo mais atrativo aos jovens, sem se comprometer, de fato, com essa formação integral do educando, compreendida no sentido de propiciar uma educação mais completa.

A atual proposta de reforma do ensino médio, aparentemente, trata-se de mais uma política na agenda da educação integral

¹² Para ter acesso a mais informações sobre a lei que instituiu o Novo Ensino Médio, acessar: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>.

¹³ Não irei me ater na reflexão acerca do Novo Ensino Médio, pois o meu interesse pela temática do PV é anterior ao NEM e não ocorre na perspectiva de componente curricular, mas em uma abordagem ampla, perpassando todo o currículo.

que visa muito mais a necessidade de ampliar o tempo do que de ampliar as possibilidades educativas comprometidas com a formação mais completa do educando, demonstrando que o que se deseja é, na verdade, um aluno por mais tempo na escola (SILVA; BOUTIN, 2018, p. 525).

Em sua recente implantação, o NEM¹⁴ ainda gera muitas polêmicas, discordâncias e dúvidas entre os educadores, e o trabalho com o projeto de vida não foge a essa realidade. Nesse contexto e com a mudança de governo como resultado das eleições em 2022, há uma mobilização da população pressionando por uma revogação do NEM. Em vista disso, esta pesquisa pretende também colaborar com os estudos acerca da abordagem do projeto de vida na escola, compreendendo que ela é importante para que os estudantes se compreendam melhor e, assim, possam fazer projeções para o seu futuro, visando a alcançar um *bem viver* não somente para si, como também para o meio em que habitam.

Desse modo, ao educando que passa mais tempo na escola, em um contexto de formação humana integral, para que possa pensar sobre sua vida, suas projeções para o futuro e, quem sabe, dar um impulso às suas ações, existe a necessidade de acesso a um amplo leque de conhecimentos que lhe permita fazer escolhas que não se limitem ao que, para ele, já é conhecido. Nesse cenário, os pressupostos políticos que orientam os programas de Educação integral em nosso país não podem perder de vista as questões políticas que mobilizaram a implantação de tais programas e o seu compromisso com a promoção de uma vida mais digna para as nossas crianças e adolescentes, imersas em um contexto de gritante vulnerabilidade social.

É preciso considerar, também, que esses educandos são dotados de uma enorme capacidade cognitiva e pessoal de transpor obstáculos e revezes, necessitando, pois, contar com uma proposta pedagógica que lhes permita ampliar seu repertório cultural, dando-lhe condições de transitar por outros espaços sociais. Após essa breve explanação acerca da educação integral ancorada em concepção de formação humana integral, podemos entendê-la como uma formação voltada ao indivíduo em suas variadas dimensões, o que pode ser visualizado de melhor maneira por meio da sua história de vida.

¹⁴ Algumas mudanças sobre o NEM foram aprovadas pela Câmara dos deputados no dia 20 de março de 2014, dentre elas o aumento da carga horária das disciplinas obrigatórias, mas este texto terá ainda que ser aprovado pelo senado.

Logo, a luta por mais tempo na escola deve, também, ser uma luta por mais acesso ao conhecimento, construção de saberes e narrativas diversas, o que é necessário para que os estudantes possam ampliar o seu leque de possibilidades, podendo transitar em espaços ou percorrer caminhos nunca idealizados antes, pelo fato de não terem tido a oportunidade de conhecê-los. Portanto, pensar em formação humana integral no ambiente escolar é oportunizar espaço para pensar sobre o passado e sobre o futuro à luz das histórias que nos servem de inspiração para a construção de novos projetos.

4 COMPREENSÃO DE SI E IDENTIDADE NARRATIVA

Identidade

Não sei quantas almas tenho.
 Cada momento mudei.
 Continuamente me estranho.
 Nunca me vi nem achei.
 De tanto ser, só tenho alma.
 Quem tem alma não tem calma.
 Quem vê é só o que vê,
 Quem sente não é quem é,
 Atento ao que sou e vejo,
 Torno-me eles e não eu.
 Cada meu sonho ou desejo
 É do que nasce e não meu.
 Sou minha própria paisagem,
 Assisto à minha passagem,
 Diverso, móbil e só,
 Não sei sentir-me onde estou.
 Por isso, alheio, vou lendo
 Como páginas, meu ser
 O que segue não prevendo,
 O que passou a esquecer.
 Noto à margem do que li
 O que julguei que senti.
 Releio e digo: «Fui eu?»
 Deus sabe, porque o escreveu.

Fernando Pessoa (s.d.).

O poeta português Fernando Pessoa, no poema *Identidade*, mostra o quão conflituosa pode ser a relação do sujeito consigo mesmo em meio às mudanças pelas quais passa, pois o sujeito pode olhar para si e estranhar-se, ao ponto de achar que se tornou outro ou outros. Nesse exercício de assistir ou interpretar a própria história, o sujeito pode sentir, por um momento, como se estivesse alheio a si, diante dos fatos que lhe ocorrem e fogem de uma previsibilidade. Entretanto, não se sabe ao certo até que ponto essa leitura que o sujeito faz de si corresponde realmente ao que seria sua identidade, já que não foi ele quem escreveu as páginas da sua história.

Um dos marcos do estilo poético de Fernando Pessoa é a criação de heterônimos, que seriam personagens, com histórias e características definidas, aos quais Pessoa atribui a autoria de seus poemas. Essa atitude de se expressar através de outros autores por ele criados, talvez, dê pistas da compreensão dele acerca da identidade, a qual aponta para uma ideia de sujeito multifacetado, ou seja, que pode se apresentar de diferentes formas.

A criação dos heterônimos é, sem dúvida, a principal marca da obra poética pessoana e a mais complexa; cabe dizer que o poeta foi capaz de fingir sentir como várias pessoas diferentes. Nesse processo, Pessoa elabora um drama em gente, no qual esses seres imaginários atuam sem realizar outra ação senão suas próprias obras poéticas. Dessa forma, o tema desse drama não pode ser outro que não a problematização da identidade (MATOS, 2016, p. 10).

A relação de Fernando Pessoa, um dos mais importantes poetas portugueses, com os seus heterônimos e com a própria poesia, inspira a pensar sobre a temática da identidade e a compreensão que o sujeito faz de si em meio às mudanças que apresenta no decorrer da sua história. Para fazê-lo, caminhamos com o filósofo francês Paul Ricoeur e a teoria da identidade narrativa.

De acordo com Ricoeur (2016), a identidade narrativa revela-se no desenrolar da história narrada; isto é, o sujeito se conhece melhor à medida que conta sua história. Essa identidade, então, não é estática, mas vai se construindo de forma atrelada ao enredo da nossa vida. Assim, para o sujeito se compreender, ele não o faz diretamente, mas utiliza a via da narrativa. “Se é difícil falar diretamente da história de uma vida, é possível, em contrapartida, falar sobre isso indiretamente com o apoio de uma poética da narrativa” (RICOEUR, 2016, p. 267).

Nesse sentido, ao contarmos a nossa história, vamos organizando os diversos elementos e fatos que a compõem, em uma sequência temporal que obedece à estrutura de uma narrativa, de modo a possibilitar que possamos fazer a leitura dessa história. Dessa maneira, nossa identidade vai se construindo de forma correlata ao enredo da nossa vida e, portanto, de acordo com as vivências que temos e com as pessoas e símbolos culturais com os quais interagimos. Assim sendo, Paul Ricoeur rejeita a ideia de uma identidade inerte ou apenas substancial, que não se move de acordo com a dinâmica da história.

Esta enunciação exprime uma das convicções mais fortes do pensamento ricoeuriano, segundo a qual, a identidade pessoal (seja a do leitor, seja a do personagem) é dinâmica, constrói-se num percurso histórico-temporal. Do mesmo modo que a identidade do personagem se vai formando ao longo da intriga, também a identidade de cada indivíduo vai emergindo ao longo da história de sua vida, no decurso da sua existência histórico-temporal, a partir da intersecção dialogada e constante entre a subjetividade e a alteridade, entre a interioridade e o mundo que se encontra projetada (FERNANDES, 2008, p. 04).

Ricoeur (2010b) afirma, então, que ao contarmos nossa história, estamos dizendo quem somos. “[...] responder à pergunta ‘*quem?*’ como disse claramente Hannah Arendt¹⁵ é contar a história de uma vida. A história contada diz o *quem* da ação” (RICOEUR, 2010b, p. 418, grifos do autor). Normalmente, ao responder à pergunta *quem*, utilizamos um nome próprio que designa a pessoa, do nascimento à morte, mas o que garante que o sujeito é o mesmo ao longo de uma vida inteira, já que se relaciona de forma viva com os acontecimentos e os variados elementos externos que compõem a sua história? Como pode, então, o sujeito permanecer sendo o mesmo, apesar das inúmeras transformações que sofre?

Decerto que, ao interagir de forma dinâmica com seu enredo, bem como com os fatos inesperados que podem porventura ocorrer, o sujeito se vê frequentemente na iminência de adotar mudanças em seu modo de ser e agir, motivadas pela relação de subordinação que o enredo exerce sobre a sua identidade. “É primeiramente na intriga, portanto, que é preciso procurar a mediação entre permanência e mudança, antes de poder reportá-la ao personagem” (RICOEUR, 2016, p. 269). Assim, a identidade narrativa, com seus modos de permanência e mudança no tempo, é construída, como destaca Fernandes (2008), na *intersecção dialogada* com o enredo.

Nesse ponto, Ricoeur dá sua contribuição para o problema da identidade pessoal, o qual seria: explicar como o sujeito permanece o mesmo ao longo de uma vida, apesar das mudanças. Ricoeur (2014) afirma que a identidade pessoal possui dois sentidos, ou formas de permanecer no tempo, a saber: identidade *idem* e identidade *ipse*. A primeira relaciona-se às nossas características mais permanentes, ao passo que a segunda se refere à possibilidade de mudança, bem como à faculdade do autoexame. Esses dois polos da identidade, embora sejam distintos, relacionam-se através da mediação da identidade narrativa.

A verdadeira natureza da identidade narrativa, a meu ver, só se revela na dialética da mesmidade e ipseidade. Neste sentido, a última representa a principal contribuição da teoria narrativa à constituição do si (RICOEUR, 2014, p. 146).

Nos estudos quinto e sexto do livro *O Si mesmo como outro*, Paul Ricoeur detém-se mais na teoria da identidade narrativa, sob a regência da dialética entre

¹⁵ Hannah Arendt (1906-1975) foi uma das filósofas mais influentes do século XX. Nesse ponto, Ricoeur dialoga com ela no que diz respeito à identidade, tema abordado pela filósofa no livro *A condição humana* (2016). Não irei me deter, neste estudo, sobre as considerações da autora acerca da identidade, pois foquei nas reflexões de Ricoeur sobre a identidade narrativa.

mesmidade e ipseidade, explicitando as características que possibilitam conhecer melhor cada uma delas. Nesse contexto, Ricoeur (2014) mostra que a mesmidade apresenta quatro características, que seriam: a identidade numérica, a semelhança extrema ou identidade qualitativa, a continuidade ininterrupta e a permanência no tempo. A identidade numérica atesta a unicidade do sujeito, e nela, conhecer algo é reconhecê-lo duas vezes. A semelhança extrema seria uma relação de muita semelhança entre uma coisa e outra.

Essa relação de semelhança do sujeito pode trazer dúvida, se colocarmos, por exemplo, duas fotos do mesmo indivíduo com uma grande diferença de tempo entre elas. Por esse motivo, a continuidade ininterrupta pode substituir o critério da semelhança extrema, pois nela podemos acompanhar as mudanças do sujeito de forma contínua e gradativa, sem que se passe muito tempo entre uma fase e outra. A permanência no tempo fornece, então, uma base para continuidade ininterrupta e para a semelhança extrema, e nela se identifica o que permanece - como por exemplo, o código genético, em relação ao que muda.

No que concerne à relação entre ipseidade e mesmidade, Ricoeur apresenta o caráter e a promessa como modelos de permanência no tempo: “o caráter acumula a identidade numérica e qualitativa, a continuidade ininterrupta e a permanência no tempo e assim designa a mesmidade de uma pessoa” (RICOEUR, 2014, p. 119). O caráter atém-se, então, às nossas características que permanecem por um longo tempo, e nele, a mesmidade e ipseidade encontram-se em justaposição, ou seja, unidas. Assim, em determinado momento, no caráter, fica difícil distinguir um polo da identidade do outro, pois eles se encontram em relação de imbricamento.

Isto pode ser explicado de melhor forma quando pensamos nos nossos hábitos, os quais, apesar de permanentes, podem ser modificados. Dessa forma, um hábito como, por exemplo, o de se exercitar, pode passar a fazer parte do dia a dia do sujeito, de modo a se solidificar. Nesse caso, também passamos a reconhecer o sujeito por meio dessa característica de se exercitar e cuidar da saúde. Entretanto, não é possível saber, ao certo, quando esse hábito foi incorporado ao caráter e, nesse momento, a identidade *idem* se une à identidade *ipse*, ficando difícil distingui-las.

Ricoeur (2014) denomina inovação o momento de aquisição de um novo hábito e de sedimentação, sua solidificação; pois quando ele passa a fazer parte da nossa rotina ou passa a nos caracterizar, podemos afirmar que também faz parte da nossa constituição enquanto pessoas. O caráter é, então, entendido como “o conjunto de

disposições duráveis pelas quais se reconhece uma pessoa” (RICOEUR, 2014, p. 121). Essa ideia de disposição vincula-se aos hábitos, que são primeiramente adquiridos (inovação) para depois tornarem-se sedimentados, constituindo os traços de caráter.

Essa noção de hábito, de acordo com Ricoeur (2014), também se vincula à noção de identificação adquirida, a qual ocorre a partir do contato com outra pessoa com a qual nos identificamos (que pode ser real ou fictícia), e acabamos por adotar, para a nossa vida, características dela. Uma parte da nossa identidade é composta por essas identificações, pelas quais o outro passa a fazer parte da nossa constituição.

A identificação com o outro, quando ocorre com relação a heróis, do mundo real ou fictício, que dedicam sua vida à defesa de um direito ou de um grupo de indivíduos, de acordo com Ricoeur (2014), pode fazer com que a pessoa incorpore essa lealdade do personagem à determinada causa, ao ponto que ela venha a fazer parte da sua vida. Assim sendo, essas preferências e valores, com os quais as pessoas se identificam, incorporam-se ao caráter e se estabilizam, fazendo com que tanto a pessoa como os outros a reconheçam naquela disposição.

[...] a condição de possibilidade de aplicação da literatura à vida, quanto à dialética da personagem, repousa no problema da *identificação com* que, conforme dissemos acima, é um componente do caráter. Por meio da identificação com o herói, a narrativa literária contribui para a *narrativização* do caráter (RICOEUR, 2010, p. 169).

Desse modo, podemos concluir que o caráter também possui sua parcela de ipseidade, já que admite certas mudanças, a partir da aquisição de novos hábitos ou advindas das identificações com personagens reais ou fictícios. Assim, de acordo com Ricoeur (2014), o caráter, *como conjunto das disposições duráveis*, aproxima-se da identidade *ipse*, pois não se determina ao certo quanto tempo essas disposições duram, e não sendo imutáveis, adentram o terreno da ipseidade, em um ponto em que mesmidade e ipseidade se tornam indiscerníveis. Essa dimensão temporal da disposição vai colocar o caráter no caminho da *narrativização* da identidade pessoal.

Após essa explanação sobre o polo da mesmidade e do modelo do caráter que a designa, vamos nos ater um pouco à ipseidade, que seria outra versão da nossa identidade, a qual compreende as mudanças que podem ocorrer com o sujeito na sua interação dinâmica com o enredo da sua história. De acordo com Ricoeur (2014), a

questão orientadora do quinto estudo seria: saber se a ipseidade do si implica em alguma forma de permanência no tempo que não corresponda à substância e responda à pergunta “quem sou”? Ricoeur (2014) faz, então, a distinção da identidade do mesmo e identidade do si (ipseidade) a partir do emblemático modelo da promessa em oposição ao caráter, o qual seria o *que* do quem.

[...] é importante argumentar a favor da distinção entre identidade do si e identidade do mesmo a partir do uso que fazemos dessa noção nos contextos em que as duas espécies de identidade deixam de se sobrepôr ao ponto de se dissociarem inteiramente, pondo de algum modo a nu a ipseidade do si sem o suporte da mesmidade. Na verdade, é outro modelo de permanência no tempo, que não o do caráter. É o da palavra cumprida na fidelidade à palavra dada. Vejo nesse cumprimento a figura emblemática de uma identidade polarmente oposta à do caráter. A palavra cumprida expressa uma *manutenção de si*, que não se deixa inscrever, como no caráter, na dimensão do algo em geral, mas unicamente na do *quem?* (RICOEUR, 2014, p. 124).

Na promessa, ao contrário do caráter, a identidade *idem* afasta-se da identidade *ipse*, sendo possível visualizar melhor a ipseidade, “esse modelo da promessa cumprida é exemplar, na medida em que propõe uma identidade não obstante o tempo, para a qual reservarei o termo *ipseidade* (RICOEUR, 2016, p. 282). A identidade *ipse* contempla, então, a variabilidade que o sujeito apresenta ao longo de sua história na sua relação com o enredo, como por exemplo, no que se refere às suas crenças e desejos. Contudo, no modelo da palavra cumprida, em que o sujeito busca ser fiel à palavra dada, a ipseidade confronta-se com a mesmidade, pois para cumprir o que prometeu, o sujeito ignora as mudanças provocadas pelo tempo, expressando, assim, uma manutenção de si.

Na manutenção de si, o sujeito se sente responsável pela promessa que fez e pela fidelidade à palavra dada, buscando não decepcionar o outro com o qual se comprometeu. “A manutenção de si, para a pessoa, é a maneira de comportar de tal modo que outrem pode contar com ela. Visto que alguém conta comigo, eu presto contas de minhas ações perante outrem” (RICOEUR, 2014, p. 177). Nesse sentido, cumprir uma promessa é um compromisso ético que o sujeito assume consigo e com o outro. Podemos, nesse ponto, estabelecer uma relação entre o compromisso consigo e o projeto de vida.

Opondo assim identidade-ipse à identidade-idem; pode-se ampliá-la, para além do exemplo paradigmático da promessa, àquela maneira que a vida tem de dar sequência a si mesma e que possibilita tanto a memória quanto o projeto (RICOEUR, 2016, p. 282).

Nesse sentido, ao se comprometer com um projeto mais amplo, que configura sentido à vida, o sujeito assume uma postura de fidelidade com relação a esse projeto, no tempo que ele durar. Esse projeto, que confere um direcionamento à nossa vida, o qual chamamos, aqui, de projeto de vida, também se correlaciona ao enredo da nossa história. Dessa forma, pode ser atualizado ou mesmo revisto, de acordo com os acontecimentos, vivências ou os revezes que a história do sujeito pode apresentar.

Decerto que, entre os polos da mesmidade do caráter e o da fidelidade à promessa, há um intervalo, o qual, de acordo com Ricoeur (2014), é ocupado pela identidade narrativa. “A identidade narrativa mantém unidas as duas pontas da cadeia: a permanência do caráter no tempo e a permanência da manutenção de si” (RICOEUR, 2014, p. 178). Assim sendo, a identidade narrativa assume uma função de mediação entre os dois polos da identidade (mesmidade e ipseidade) expressos pelos dois modelos de permanência no tempo, a saber: o caráter e a palavra cumprida ou promessa. Essa mediação da narrativa, segundo Ricoeur (2016), possibilita que sejamos *caracteres*, mas também *seres de promessa*.

A narrativa, portanto, é a via que utilizamos para contar, de forma coerente, a complexa história de uma vida, que reúne aspectos e acontecimentos variados em um determinado tempo. À medida que contamos essa história, vamos conhecendo a identidade do sujeito, que vai se revelando na interação com o outro, consigo mesmo e com o mundo em que vive. Nesse cenário, os fatos que vão ocorrendo na vida do sujeito podem contribuir para que ele se mantenha o mesmo ou para que ele vá se transformando, em resposta a esses fatos.

Ricoeur (2014) chama de concordantes os acontecimentos que contribuem para a manutenção ou permanência da identidade do sujeito, e de discordantes os fatos inesperados que podem motivar uma mudança de comportamento frente à vida, como por exemplo, um acidente ou enfermidade. À mediação entre os fatos discordantes e concordantes, Ricoeur denomina configuração. Nesse contexto, a identidade do sujeito caracteriza-se “em termos dinâmicos, pela concorrência entre a exigência de concordância e a admissão de discordâncias que até o encerramento da narrativa, põem em perigo essa identidade” (RICOEUR, 2014, p. 146).

Desse modo, no curso de uma vida inteira, nossa identidade vai se configurando em meio a experiências e acontecimentos que nos afetam e podem ser organizados na estrutura de uma narrativa. De acordo com Ricoeur (2010 a), a compreensão que temos de nós é uma compreensão narrativa. Em outras palavras, o sujeito, para se compreender, precisa se situar na sua própria história, a qual, por sua vez, é composta por uma diversidade de acontecimentos que podem não ser tão fáceis de serem absorvidos, de modo a dificultar o entendimento acerca de si.

Vistas por esse prisma, as crises existenciais pelas quais o sujeito pode passar, e que colocam em risco a sua identidade, podem consistir nessa dificuldade de integrar os acontecimentos difíceis da sua história em uma sequência inteligível, de modo que possa interpretá-la. “A mediação narrativa, sublinha assim aquela característica notável do conhecimento que é a de ser uma interpretação de si” (RICOEUR, 2016, p. 277). Ora, da mesma maneira que interpretamos uma narrativa fictícia que possui início, meio e fim, ainda que, às vezes, eles não se apresentem de forma convencional, o sujeito busca interpretar a si mesmo, por meio da estruturação de sua história.

Trazendo a noção de identidade narrativa para o contexto escolar, faz-se necessário, então, questionar: como a escola se relaciona com os estudantes que vivenciam acontecimentos difíceis de serem integrados à sua história, e que, conseqüentemente, também podem ameaçar a continuidade de um percurso em direção a um futuro desejado? Em uma perspectiva de formação humana e integral, como se pode acolher um estudante que vivencia uma situação difícil? Seriam esses também papéis da educação escolar?

Com efeito, ainda na infância, somos apresentados à escola, e ela passa a fazer parte das nossas vidas, apresentando novos conhecimentos e nos fazendo interagir com nossos pares e com o mundo dos adultos. Nesse sentido, a filósofa Hannah Arendt, em seu ensaio *A crise na educação*, afirma que “normalmente a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola” (ARENDR, 2016, p. 158)¹⁶. Desse modo, além de a escola nos guiar nessa transição do espaço privado (família) para o espaço público (mundo), ela também contribui com nossa constituição

¹⁶ Refiro-me à concepção de educação de Arendt, aqui, porque ela é uma interlocutora de Ricoeur. Seria interessante aprofundar o tema da identidade em Arendt e relacioná-lo ao pensamento de Ricoeur, mas isso extrapolaria os objetivos deste trabalho. Sobre identidade e educação em Arendt, ver capítulo 3 do livro de Vanessa Sievers de Almeida (2011), *Singularidade e amor mundi*.

enquanto pessoas, e dessa maneira se relaciona com a nossa história e com os acontecimentos que impulsionam a continuação dela.

Assim sendo, no meu entendimento, é importante que a escola tenha consciência de seu papel na constituição da identidade do indivíduo que se desenvolve integralmente, podendo contribuir com a formação dele em suas variadas dimensões, tais como afetivas, sociais e cognitivas. Desse modo, a escola, além de familiarizar seus estudantes com os conhecimentos e as narrativas de um mundo que os precede, proporciona a eles a vivência de atividades diversas dos mais variados campos, tais como artísticas, esportivas, científicas e tecnológicas. Nesse percurso, pode ocorrer a identificação dos estudantes com algumas dessas atividades ou narrativas apresentadas, que podem futuramente assumir papel central na vida deles.

São inúmeros os exemplos de jovens que, a partir do contato com uma atividade desenvolvida na escola, acabam por se aprofundar e até mesmo seguir uma carreira, o que mostra o grande potencial da educação em ofertar caminhos ao estudante, por meio dos quais ele pode ampliar seus interesses e despertar para novas possibilidades e ocupação com temas antes desconhecidos. Alguns exemplos são o encanto com as artes, o envolvimento com causas sociais ou políticas e, talvez, a escolha de uma determinada profissão.

É importante, também, que a escola esteja atenta às especificidades dos estudantes, bem como esteja disposta a ouvir e acolher aqueles que enfrentam situações difíceis. Essa postura interessada no estudante, em sua completude, poderá fazer com que ele estreite os laços com a escola, bem como com os profissionais que nela atuam, fazendo com que ela se constitua em um espaço de afeto e amparo. Ao invés de o estudante se afastar, nos momentos de intempéries da vida, ele poderá encontrar na escola um abrigo para se refazer e descobrir novos caminhos.

Em consonância com o pensamento do filósofo Paul Ricoeur, que compreende que nossa identidade é formada à medida que vamos vivendo a nossa história, entendemos que a compreensão de si é uma tarefa para a vida inteira, e que a escola pode contribuir com essa tarefa, encorajando o estudante a se conhecer melhor pela via da sua história. Ela começa antes mesmo de seu nascimento e se insere em um contexto afetivo, social e político pré-existente, o qual influencia diretamente a sua constituição enquanto pessoa.

A pessoa entendida como personagem da narrativa, não é uma entidade distinta de suas "experiências". Ao contrário, ela compartilha o regime da identidade da dinâmica própria à história narrada. A narrativa constrói a identidade da personagem que pode ser chamada de sua identidade narrativa, construindo a identidade da história narrada. É a identidade da história que faz a identidade do personagem (RICOEUR, 2014, p. 155).

Nesse percurso da história da identidade atrelada ao enredo, conforme já exposto, vamos fazendo promessas para o outro e para nós, e elas precisam contar com a fidelidade do sujeito a si e ao outro, para que não sejam esquecidas. No que diz respeito às nossas expectativas de vida, é comum estabelecermos compromissos conosco para que possamos alcançar o objetivo almejado, ainda que ele sofra alterações, à medida que vamos adquirindo novos aprendizados. No ambiente escolar, por exemplo, muitos alunos mencionam o compromisso de ajudar a sua família ou sua comunidade quando alcançarem uma situação financeira mais confortável.

Tais compromissos com objetivos futuros podem contribuir para que o sujeito de hoje persista na tentativa de realizar bem as tarefas que são necessárias para alcançar tais objetivos. Nessa perspectiva, é desejável que o indivíduo se mantenha fiel aos compromissos que estabelece consigo no tempo necessário para alcançar o que pretende, apesar dos acontecimentos que podem provocar grandes mudanças ou rupturas na continuidade da sua história. Permanecer fiel a um projeto de vida exige, do sujeito, certo grau de estabilidade, que não significa estagnação, mas se constitui em um elemento que

[...] gera coesão entre os objetivos que são lentamente alcançados e o resultado final esperado. Sua intenção é gerar a coerência necessária para atingir um fim extremamente vulnerável a fatores externos- como as diversas circunstâncias da vida, do tempo e de projetos coletivos- e a fatores internos - como as variações e reformulações das próprias intenções do sujeito (ARAUJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020, p. 28).¹⁷

Nesse percurso temporal, que pode inclusive ser bem extenso, podem ocorrer uma infinidade de situações que colocarão à prova a nossa fidelidade e o

¹⁷ Em que pese as diferenças entre Arantes, Araújo e Pinheiro e Ricoeur, parece-nos importante dialogar com os primeiros em um ou outro ponto, considerando que são autores brasileiros que discutem e desenvolvem pesquisas sobre a temática do projeto de vida. Os autores se embasam no trabalho de William Damon, autor do livro *O que o jovem quer da vida* (2009). William Damon é atualmente um autor de referência de muitos estudos acerca do projeto de vida.

compromisso com nosso objetivo. Diante dessa problemática, podemos nos perguntar: Como manter, no hoje, a estabilidade necessária para concretizar projetos futuros, os quais acreditamos serem importantes para nossa realização pessoal, em meio aos reveses do enredo da nossa história? Como a escola pode auxiliar os jovens que começam a construir tais projetos?

Em 2008, tive a oportunidade de trabalhar como professora de teatro na Casa de Atendimento Socioeducativo Juiz Mello Matos com jovens em situação de privação de liberdade. Naquele período, que se estendeu até 2011, os jovens foram contando suas histórias ao longo dos encontros, e relatando sua trajetória até chegar naquele espaço. Resolvi, então, ir registrando essas narrativas, e reuni algumas delas em um texto teatral intitulado *Meu futuro é...* o qual contava a história de um jovem que teve uma infância envolta em um contexto de vulnerabilidade social, acabou se envolvendo com a criminalidade, mas a partir de uma reflexão de si, com a ajuda da família e de outras instituições, acabou conseguindo reorganizar sua narrativa, de modo a vislumbrar um futuro promissor para sua história (VENAS, 2009).

Segue abaixo um trecho desse texto, encenado pelos adolescentes, que diz respeito ao momento em que o personagem principal, Zé, se encontra em situação de privação de liberdade e reflete sobre sua história, como também sobre suas perspectivas para o futuro:

Saí atrás de liberdade e agora tô na prisão, enchi o bolso de dinheiro e não fiquei com nada, tive um monte de amigos e agora tô sozinho, só minha mãe não desistiu de mim. Depois de tudo que aconteceu não dá mais pra voltar, mas eu ainda posso seguir em frente (VENAS, 2009, p. 03)¹⁸.

Nesse trecho do texto teatral, vemos uma reflexão que funcionou como uma espécie de ponte, capaz de fazer o jovem se reconciliar com sua história, de modo a conseguir vislumbrar um futuro possível, apesar da avaliação negativa acerca das escolhas que fez. Esse enredo de escolhas ruins, envolvimento com o crime e afastamento das pessoas importantes com as quais conviviam, era comum à maioria dos internos, que puderam se transportar, sem dificuldade, para essa representação teatral. Acredito que tenha levado muitos deles a revisitar momentos de suas histórias

¹⁸ O trecho do texto *Meu futuro é...* é de minha autoria e foi desenvolvido a partir das narrativas dos internos da Casa de Atendimento Socioeducativo Juiz Mello Matos, em Feira de Santana - Bahia.

e também a se imaginar, a exemplo do personagem, em outros enredos futuros, diferentes dos quais se encontravam.

Com efeito, a identidade narrativa encontra-se na mediação entre os polos da mesmidade e da ipseidade, em que a última conta com o suporte da primeira para manter o equilíbrio necessário à continuidade e coesão da história. Caso contrário, esse desequilíbrio pode originar uma *crise existencial*, na qual o sujeito se depara com o vazio da própria vida, quando não consegue ver sentido em sua existência e nem visualizar uma perspectiva de futuro capaz de lhe impulsionar a seguir em frente. Nesse contexto, ele se perde no enredo da própria história, não se reconhecendo mais nela. De acordo com Ricoeur (2016), quando o sujeito afirma que já não é mais nada, a sua ipseidade, encontra-se sem o socorro da mesmidade, ou seja, sem o suporte que lhe possibilita se reconhecer na estrutura móvel e imprevisível da sua narrativa de vida.

Não obstante, a escola frequentemente se depara com esse sujeito em crise, sobretudo no ambiente da escola pública, no qual infelizmente é comum os estudantes vivenciarem, ao longo da vida escolar, situações que desestabilizam a sua história. Entre tais situações estão a perda de familiares e amigos, envolvimento com drogas e criminalidade, além da necessidade de trabalhar, que culmina no abandono escolar, dentre outros. Sabemos que a educação não tem condições de lutar sozinha contra esses problemas, que refletem a profunda desigualdade social do nosso país, mas acredito que pode dar uma importante contribuição no sentido de colocar o estudante em contato com saberes diversos e com outras narrativas, possibilitando a reelaboração da sua história de vida.

Desse modo, a escola constitui-se potencialmente em lugar de transformação da realidade de muitos jovens, buscando oferecer-lhes futuros possíveis, nos quais poderão evidenciar suas potencialidades e as possibilidades de reorientação da própria vida, resistindo à falta de perspectivas. No entanto, isso não significa que, ao tentar fazer com que o estudante vislumbre um horizonte capaz de lhe impulsionar a dar passos em direção ao seu crescimento e realização pessoal, ele irá esquecer ou ignorar os revezes que ameaçam a dissolução de sua história, mas que essas novas expectativas podem lhe ajudar a atribuir um novo significado aos fatos passados, reintegrando-os em uma narrativa que faça sentido.

Ora, entre os fatos narrados num tempo passado, têm lugar projetos, expectativas e previsões pelos quais os protagonistas da narrativa são orientados para o seu futuro mortal. [...] em outras palavras, a narrativa também conta a preocupação. Em certo sentido, só conta a preocupação. Por isso não há absurdo em falar da unidade narrativa de uma vida, sob signos de narrativas que ensinam a articular narrativamente retrospectão e prospecção (RICOEUR, 2010a, p. 174)

Nessa perspectiva, a escola, ao apresentar novas possibilidades de futuro ao estudante, assume papel importante no processo de reelaboração da sua história de vida, possibilitando que ele possa integrar, à sua narrativa, as situações difíceis que possa ter vivenciado, e conectá-las a um horizonte de novas possibilidades. Nesse processo, faz-se necessário, então, encarar o estudante como bem definiu Costa (2001), como *um feixe de possibilidades*, ao invés de reduzi-lo às dificuldades que porventura possam se apresentar.

Muitos desses *horizontes* que a escola pode apresentar aos estudantes, de acordo com o pensamento de Ricoeur (2016), podem acontecer por meio dos textos fictícios, pois põem em trânsito a imaginação, podendo fazer o sujeito visualizar, nos personagens com os quais se identifica, possibilidades de *re-existências*, capazes até de impulsioná-lo a emergir de uma situação de possível nulidade em que pode se encontrar, para ir ao encontro de uma profunda transformação pessoal, que pode suscitar um ressurgimento ou recomeço de sua história.

Ora, como se poderia evocar alguma forma autêntica da identificação com um modelo, sem aceitar a hipótese que a figuração de si pela mediação do outro, pode ser um meio autêntico de descobrir a si mesmo, de que construir-se seja efetivamente tornar-se o que se é? [...] como todo simbolismo, o modelo fictício só tem virtude relevante na medida em que tem uma força de transformação (RICOEUR, 2016, p. 278-279).

Desse modo, o caminho que a narrativa nos propõe para a nossa própria compreensão, fundamental para definirmos os rumos que queremos tomar, perpassa a interpretação que fazemos da nossa própria história, à luz dos conhecimentos herdados, a partir do contato com inúmeras histórias, reais ou fictícias. Nessa interpretação, vamos elegendo os fatos que consideramos essenciais para contarmos a nossa história ao outro e a nós, ao passo que vamos nos avaliando e escolhendo os caminhos que iremos prosseguir, considerando os limites que o contexto nos impõe.

A concepção de identidade narrativa de Paul Ricoeur traz, portanto, importantes contribuições, não só para repensar a temática do projeto de vida na escola, mas para pensar a educação como um todo, pois nos ajuda a compreender como a construção da identidade do indivíduo acontece, e como a escola pode contribuir nesse processo. A identidade narrativa busca explicar como é possível o sujeito mudar, ao tempo que continua sendo o mesmo. Essa mudança ocorre no terreno da ipseidade, no qual a escola se insere e participa da constituição desse sujeito, podendo lhe oportunizar momentos para refletir sobre si a partir de sua história. Ela também possibilita entrar em contato com novos saberes e com outras histórias, reais ou fictícias, e essas últimas, segundo Ricoeur (2010a), também participam da constituição do si.

4.1 COMPREENSÃO DE SI PELA VIA DOS TEXTOS FICTÍCIOS

AUTOPSILOGRAFIA

O poeta é um fingidor
 Finge tão completamente
 Que chega a fingir que é dor
 A dor que deveras sente.
 E os que leem o que escreve,
 Na dor lida sentem bem,
 Não as duas que ele teve,
 Mas só a que eles não têm.
 E assim nas calhas de roda
 Gira, a entreter a razão,
 Esse comboio de corda
 Que se chama coração.

Fernando Pessoa (s.d.).

No poema Autopsicografia¹⁹, o poeta português Fernando Pessoa, que frequentemente aborda a temática da identidade em suas poesias, mostra, através de seu heterônimo Álvaro de Campos, como a vida e a literatura podem se misturar ao ponto de se confundirem, e como os sentimentos comunicados em um texto podem ser transportados e transformados pelo leitor, nessa relação profícua que a arte, presente na literatura, estabelece com a vida. Nesse universo, realidade e ficção misturam-se, socorrendo-nos na difícil tarefa de compreender o mundo e a nós mesmos.

¹⁹ O poema pode ser encontrado no site: <http://arquivopessoa.net/textos/4234>.

De acordo com Ricoeur (2010a), a compreensão que temos de nós é narrativa; essa compreensão, no entanto, ocorre tanto no reino da história quanto da ficção. Assim, os documentos históricos relacionados à minha existência, tais como fotografias, vídeos e uma série de recordações, ajudam a contar a minha história, mas essa narrativa pode ser contada de várias maneiras, e nesse ponto, a minha história cruza com a ficção, na qual a imaginação é um componente importante.

Conseqüentemente, a compreensão de si pela via narrativa e em relação a ela não há outras, é um excelente exemplo da interseção dos dois modelos narrativos: o modo histórico e o modo ficcional. É na compreensão de si mesmos que eles se reúnem. E ademais, por que nos interessamos pelas histórias? Para compreender melhor as diferentes dimensões culturais e espirituais do ser humano. Se nada de humano me é estranho. São possibilidades de mim mesmo que exploro por meio da história. Nesse sentido, a história e a ficção cooperam para a compreensão de si (RICOEUR, 2010a, p. 214).

Com efeito, a ficção possui lugar privilegiado na obra de Ricoeur, no que diz respeito à compreensão de si, como também à sua refiguração. Dessa maneira, o contato com os textos de ficção oferece a possibilidade de habitar, por meio da nossa imaginação, uma infinidade de outros locais ou situações. Ao habitar esses mundos, distanciamos-nos da nossa vida cotidiana e nos apropriamos de histórias que não são nossas, mas vão refinando o nosso olhar para a vida e para o outro. Ao retornar a si, com esse olhar mais refinado, o leitor poderá fazer outras leituras acerca de própria vida.

Esse movimento de se transportar para o mundo da ficção também faz com que exercitemos nosso olhar para o julgamento que fazemos de nós, das pessoas e de suas ações, pois é inevitável que façamos juízo de valor com relação às atitudes dos personagens, de acordo com a ideia que temos do que é *certo e errado*. Assim, as narrativas, por meio desse mesmo exercício de valoração que nos possibilitam fazer, também podem clarificar ou mesmo transformar a forma como avaliamos determinada atitude.

Graças a esses exercícios de valoração na dimensão da ficção a narrativa pode afinal exercer sua função de descoberta e também de transformação em relação ao sentir e agir do leitor, na fase de refiguração da ação pela narrativa (RICOEUR, 2014, p. 176).

Desse modo, ao propor a leitura de textos fictícios no espaço escolar, estamos oferecendo ao estudante a oportunidade de refinar, ou mesmo refigurar seu olhar com relação a si e ao mundo em que habita. Portanto, a narrativa não apenas oferece os moldes para que possamos organizar a nossa própria história, como também nos apresenta a possibilidade de refigurá-la, ou seja, a partir do contato com ideias ou situações fictícias, podemos descobrir novas formas de pensar e de agir no mundo.

Os textos fictícios, segundo Ricoeur (2014), também nos ajudam a lidar com o caráter inacabado da nossa história de vida, bem como com a indeterminação do começo dela. Decerto que não sabemos exatamente como acabará nem em que ponto começa a nossa história, a qual começa antes mesmo do nosso nascimento, mas para tentarmos preencher essas lacunas na composição do nosso enredo, contamos com o auxílio das histórias de ficção, com os inúmeros começos e fins que nos proporcionam conhecer.

Assim, é com a ajuda dos começos narrativos com os quais a leitura nos familiarizou que, forçando de algum modo a mão, estabilizamos os começos reais constituídos pelas iniciativas - no sentido forte do termo- que tomamos. E também temos a experiência, que se pode dizer inexata, do que quer dizer terminar um curso de ação, um segmento de vida. A literatura nos ajuda de algum modo a fixar os contornos desses fins provisórios (RICOEUR, 2014, p. 173).

A partir dessa reflexão, podemos nos perguntar: o que perdem as pessoas que, por inúmeros motivos, não têm contato com a literatura? À luz das discussões de Ricoeur, podemos afirmar que perdem uma valiosa oportunidade de realizar as variações imaginativas que permitem habitar outros mundos e, por meio deles, poder transformar as suas próprias vidas. Além disso, não contam com esse auxílio da ficção para organização da própria história, inclusive com relação à nossa dificuldade de lidar com a indeterminação do fim e do começo dela.

Entretanto, mesmo para o sujeito que, por um motivo ou outro, não lê, ainda existe a oportunidade, resguardadas todas as diferenças que não iremos abordar aqui, de se conectar com histórias fictícias por outros meios diferentes da leitura, como através da contação de histórias, do teatro, da televisão ou do cinema. Assim vemos, com muita frequência, romances e outros gêneros literários sendo adaptados para outras linguagens, o que possibilita aos sujeitos terem alguma espécie de contato com esse mundo fictício.

Desse modo, a literatura, pela possibilidade de refiguração do si que comporta, pode participar da nossa constituição enquanto pessoas, à medida que adotamos, para a nossa vida, maneiras de ser e agir importadas dos personagens com os quais nos identificamos e convivemos no mundo da ficção.

Por meio dessa identificação, o outro, ainda que fictício, pode então fazer parte da constituição do si, já que a identidade pessoal é continuamente reconstruída a partir da referência ao outro, ao diferente de si, ao conjunto de narrativas a que o leitor acede por meio da leitura (FERNANDES, 2008, p. 77).

No entanto, a vida difere da ficção, justamente pelo caráter mencionado da incompletude, já que, ao contrário da ficção, nossa narrativa está sempre incompleta, e não sabemos quando e como será o fim, pois ele pode ocorrer de forma abrupta ou gradativa. Ora, o final de uma história é importante para entender a sua totalidade, pois o fim ajuda a clarear, também, os fatos passados. “De uma certa forma, o sentido de uma vida está também em sua conclusão, e sua conclusão rege retroativamente sobre suas fases anteriores, seus começos” (RICOEUR, 2016, p. 221).

Sendo assim, a leitura de textos literários em sala de aula é importante, por familiarizar os estudantes com essa estrutura da narrativa, possibilitando que eles possam contar com seu auxílio na organização da sua história, bem como a lidar com as indefinições e lacunas da sua vida. Essa capacidade de organização da própria vida em forma de narrativa, segundo Ricoeur, é fundamental para que o sujeito se compreenda melhor.

A escola, nesse sentido, pode dar importante contribuição à autocompreensão do estudante, ao trabalhar com textos fictícios, pois pode lhe possibilitar realizar o exercício de contar e recontar a sua história, fazendo as revisões que julgar necessárias. Desse modo, o estudante pode perceber a importância de fazer análises acerca da própria vida e de suas atitudes, à medida que conhece outras histórias, que embora possam ser muito distintas da sua realidade, podem lhe ajudar a interpretar com mais clareza a si, ao outro e ao mundo.

Podemos vislumbrar duas dimensões divergentes, mas complementares presentes no acto da leitura, resultantes da dupla função de confrontar e ligar dois mundos ontologicamente distintos, o «mundo imaginário do texto e o mundo efectivo do leitor. Se, por um lado, o leitor entra num mundo fictício, um mundo que interrompe a sua relação com a realidade; por outro, a apreensão pessoal dos ensinamentos da obra, da visão do

mundo transmitida, transforma a leitura num «ambiente que [necessariamente se] atravessa» para melhor regressar ao mundo real (FERNANDES, 2008, p. 77).

A leitura pode, então, provocar, nos estudantes, descobertas e reflexões variadas, à medida que eles fazem o movimento de se transportar para o mundo do texto, podendo se reconhecer nele ou até mesmo estranhá-lo, e retornar a si com um olhar ampliado de quem habitou outras realidades. Pude vivenciar isso em alguns momentos da minha prática, mas me lembro, em especial, de uma aula em que trabalhei com o poema *Infância roubada*, de Cláudia Guerreiro [s.d.]²⁰, o qual apresento abaixo, e que versa sobre a violência na infância.

Hoje não vi a criança que sorria
Apenas vi a que queria brincar
e não podia.
Em casas precárias
Vivem crianças solitárias,
Que anseiam o carinho
de quem as fez nascer,
Mas o que recebem é apenas medo de viver.
Conflitos diários de uma família a acabar
Quem paga é a criança que só queria sonhar,
Na noite insegura reina o pesadelo
Pior que sonhá-lo é vivê-lo.

Cláudia Guerreiro [s.d.]

Nessa aula, em que eu tinha como objetivo trabalhar o gênero textual- poema com a turma, fizemos a leitura do referido texto e, em seguida, fomos relendo verso a verso, a fim de compreendê-lo melhor. Tal foi a minha surpresa, a reflexão acerca desse poema despertou grande interesse nos alunos, que resolveram se demorar mais que o habitual na discussão sobre o texto, até que alguns deles se sentiram impelidos a narrar para os colegas situações de violência que vivenciaram, tendo a oportunidade de revê-los, pois à medida que contamos nossa história, segundo Ricoeur (2010b), vamos fazendo retificações e nos reconhecendo nelas.

Essa experiência serve como exemplo para a reflexão sobre o papel dos textos literários na constituição da identidade e como essa interação dos estudantes com a ficção acontece no espaço escolar. Os estudantes permitiram-se emigrar para a situação de insegurança retratada no texto, atribuindo significado a ele de acordo com

²⁰ O referido poema encontra-se no site: <https://www.luso-poemas.net/modules/news/article.php?storyid=47788>

suas experiências de vida, o que provocou o movimento de retornar a própria história e revisitar as lembranças suscitadas pela leitura do poema para, então, compartilhar essas narrativas com os colegas. Ora, cada vez que o sujeito narra um momento de sua vida, ele tem a oportunidade de refigurar-se, à medida que pode olhar para o fato de modo diferente, a partir das novas experiências que adquiriu.

Como se comprova pela análise literária da autobiografia, a história de uma vida não cessa de ser refigurada por todas as histórias verídicas ou fictícias que um sujeito conta sobre si mesmo. Essa refiguração faz da própria vida um tecido de histórias narradas (RICOEUR, 2010b, p. 419).

Posto isso, podemos dar, à nossa história, diferentes interpretações que vão se costurando na tessitura da nossa vida. Nesse contexto, a leitura compartilhada de textos fictícios na sala de aula é enriquecida pela multiplicidade de olhares dos estudantes, que podem ser provocados a não somente compreenderem o sentido do texto, mas como ele lhes afeta e dialoga com suas vivências, já que é justamente o ato da leitura que torna vivo o texto lido. Nesse ato, cada leitor atribuirá um significado particular, de acordo com as suas vivências e a forma como percebe o mundo. “O sentido ou a significação de uma narrativa brota na intersecção do mundo do texto e do mundo do leitor” (RICOEUR, 2016, p. 203).

Parece-me que, nesse ato de leitura, houve, de fato, um encontro do mundo dos leitores presentes na aula com o mundo do texto. Esse encontro resultou em uma transformação no texto e nos próprios leitores, que ao interpretar o poema à luz de suas vivências e compreensão de mundo, completaram-lhe o sentido e ampliaram a sua visão acerca da problemática apresentada. “Ora, a leitura, acrescentamos, comporta também um momento de remissão: é quando a leitura se torna uma provocação a ser e agir de outro modo” (RICOEUR, 2010b, p. 423). O processo de interação do leitor com o texto é, portanto, único, e leva em consideração a singularidade de quem lê e as possibilidades de interpretação que oferece.

Dessa forma, há um momento em que o leitor sai de si e de seu mundo e emigra para o mundo do texto. Nisso, ele se “irrealiza” para habitar o lugar irreal do texto. Em outro momento, passa a incorporar os ensinamentos do texto a seu mundo, aumentando assim a legibilidade prévia deste. Dessa forma, o texto é, num momento, um lugar de permanência e, em outro momento, um local de passagem, isto é, ele é atravessado pelo leitor que está voltando para o mundo real. Numa leitura ideal, esses

momentos de êxtase e da remissão se alternam, formando uma unidade frágil e dinâmica (ALMEIDA, 2023, p. 09).

A leitura dos textos literários na escola constitui-se, então, em um importante momento, que pode estimular a imaginação, a criatividade, a autoanálise e o senso crítico do estudante. Em vista disso, é importante que a escola não trate o leitor como alguém passivo, que interpreta os textos com base apenas em seus aspectos formais, mas que estimule o rico processo de interação que pode haver entre o leitor e o texto, no qual o sentido se completa quando o referido leitor lhe atribui significado. Ao levar o estudante a se encontrar com textos fictícios, a escola está lhe oferecendo a oportunidade de habitar outros universos e, ao voltar a si, ter a capacidade de interpretar-se e ao próprio mundo em que vive, a partir do olhar evocado pelo texto.

Indo ao encontro desse pensamento, fazemos referência ao conceito de leitor implícito de Wolfgang Iser, em quem o próprio Ricoeur, na obra *Tempo e Narrativa III*, se inspira para pensar o processo de leitura. De acordo com esse conceito, o texto não está completo, mas possui elementos de indeterminação, nos quais residem os espaços de construção do leitor acerca do que é lido. Assim, o leitor *preenche* essas lacunas de forma consonante com suas experiências e seu modo particular de perceber e compreender o mundo. “[...] daí segue que o papel do leitor se realiza histórica e individualmente, de acordo com as vivências e a compreensão previamente constituída que os leitores introduzem na leitura” (ISER, 1996, p. 78).

Entretanto, é importante ressaltar que o entendimento do texto, por parte do leitor, não pode acontecer fora do repertório que o texto oferece, pois ele conduz, de certa maneira, a interpretação do leitor, a fim de evitar que ocorra uma compreensão equivocada. Isso implica em admitir que o texto possui uma certa previsibilidade acerca da interpretação do leitor, que por sua vez, “materializa as pré-orientações que um texto ficcional oferece” (ISER, 1996, p. 73). Essa previsibilidade da estrutura textual não diminui, no entanto, a importância do leitor, pois o sentido do texto somente se completa na comunicação com o leitor implicado.

Se os elementos de indeterminação se revelam, como condições de comunicação, que ativam a interação em que o texto pode ser experimentado, então essa experiência ainda não pode ser comentada como privada. Ao contrário, sua privação possível só se realiza quando o leitor individual a incorpora em suas próprias experiências. Isso é um procedimento que, em uma teoria fundada na leitura, a privatização dos textos se desloca para um lugar no processo de apreensão, diferente daquele que os críticos supõem:

aquele lugar em que a experiência estética se transforma em realização prática (ISER, 1996, p. 58).

De acordo com Iser (1996), a comunicação efetiva entre texto e leitor ocorre quando, por meio da imaginação, o leitor consegue atribuir significado aos elementos de indeterminação do texto, completando-lhe o sentido. Dessa forma, o leitor coparticipa do processo criador, pois se envolve na narrativa a tal ponto que se permite emigrar da sua realidade para habitar o mundo do texto, e ao fazê-lo, empresta-lhe os elementos que faltam para a sua completude. Nesse processo, não apenas o texto se *beneficia*, como também o leitor, que ao retornar para sua realidade, já não é mais o mesmo, pois traz em si as experiências que adquiriu no contato com a ficção.

A leitura de textos fictícios, também proporcionada pela escola, pode ampliar nossa compreensão acerca da realidade e de nós mesmos, à medida que nos permite vivenciar situações diferentes das que fazem parte do nosso contexto, e fornece elementos que nos auxiliam a organizar a nossa história, inclusive no que se refere às lacunas deixadas pela indefinição acerca do seu início e do seu fim. Assim, ao mergulhar no mundo do texto, podemos entender melhor o nosso próprio mundo e adquirir novos impulsos para dar continuidade à nossa história.

4.2 A TRADIÇÃO E A COMPREENSÃO DE SI

Tecendo a manhã

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

João Cabral de Melo Neto (1994, p. 345).

Nesse trecho do memorável poema *Tecendo a manhã*²¹, do poeta João Cabral de Melo Neto, ele nos apresenta uma imagem metafórica da tessitura de uma manhã. Nessa narrativa, um canto de um galo apanha o canto de outro, que se entrelaça ao canto de outros galos e aos fios de sol para que seja possível o amanhecer. Podemos relacionar esse belo poema com a tessitura da nossa própria história, que vai se tecendo no entrelaço com outras narrativas, as quais podem ter se passado muito antes de nós, mas são capazes de ressoar na compreensão que temos do mundo e de nós mesmos.

Assim, somos tecidos de narrativas que chegam até nós de diferentes formas e desde a mais tenra idade. Logo que as crianças começam a se apropriar da linguagem, passam a ter contato com uma infinidade de histórias que chegam até elas por meio dos avós, tios, pais, e da escola também. Ao ouvir essas narrativas, as crianças aprendem sobre o mundo que já existia muito antes do seu nascimento, conhecem personagens bons e maus, e muitas vezes começam também a se interessar por histórias que têm o poder de transportar para locais e tempos diferentes do atual. Nesse percurso, deparam-se com personagens que não encontram no dia a dia, mas cuja referência é importante para sua inserção em um mundo que, nesse sentido, se assemelha a um baú repleto de histórias que nos ajudam a nos entender e nos situar no contexto em que vivemos.

Assim, a história de todos nós se entrelaça com a história de inúmeras outras pessoas e do próprio mundo. Elas são o suporte da nossa própria narrativa, que se conecta a narrativas anteriores, e obtém delas o repertório que possibilita, talvez, o se instalar no tempo presente e o projetar-se na direção do amanhã almejado. Em outras palavras, o legado que nos é transmitido de gerações anteriores, com suas inúmeras descobertas e avanços, constitui-se em ponto de partida, tanto para aperfeiçoarmos o que foi construído, como para transformá-lo em coisas novas. De qualquer modo, não partimos do zero, mas contamos com uma herança que é suporte e referência para o nosso agir no mundo.

O sujeito, então, incorpora, em suas atitudes, as referências que considera relevantes, e à medida que vai amadurecendo ou acrescentando à sua história novas experiências, vai reinterpretando essas crenças e saberes que lhe foram passados e funcionam como uma espécie de *guia*, ao qual podemos denominar *tradição*, e a partir

²¹ Este poema pode ser encontrado no site: <https://www.escritas.org/pt/t/11508/tecendo-a-manha>

do qual podemos elaborar novas narrativas. “O legado que recebemos de nossos antecessores não é imutável, mas, dependendo da maneira como nos apropriamos dele, pode se transformar” (ALMEIDA, 2023, p. 03).

Assim, ao discorrer sobre a tradição no livro *Tempo e Narrativa*, volume III, Ricoeur (2010 b) mostra que somos afetados pelos acontecimentos que nos precedem e faz a distinção entre os termos *tradicionalidade*, *tradições* e *tradição*. O primeiro (*tradicionalidade*) diz respeito ao modo como recebemos o passado, ou seja, como interpretamos as heranças que recebemos e quais sentidos são gerados nessa distância que tem o presente com relação ao passado. “[...] antes de ser um depósito inerte, a tradição é uma operação que só pode ser entendida dialeticamente na troca entre o passado interpretado e o presente interpretante (RICOEUR, 2010b, p. 377).

À tradição, entendida como *tradições*, pressupõe a nossa condição, que inicialmente é a de sermos herdeiros, que recebem os conteúdos dos que vieram antes de nós por meio da linguagem Ricoeur (2010b). Desse modo, ser herdeiro é condição necessária para que possamos inovar. Destacamos, nesse ponto, o papel da escola em comunicar aos estudantes, através da leitura de textos variados, essas heranças, possibilitando que os educandos, a partir do conhecimento da história que lhes precede, possam brindar o mundo com coisas novas.

Por fim, Ricoeur apresenta o último sentido, do termo *tradição*, que compreende a pretensão de verdade que temos com relação às informações que nos foram passadas até que possam ser refutadas. Em outras palavras, as crenças e convicções que recebemos do passado, compreendidas como presunção de verdade, podem ser substituídas por outras, que sejam acompanhadas por argumentos mais fortes.

A partir daí, seria possível balizar da seguinte maneira o caminho percorrido pela noção de tradição: 1) *tradicionalidade* designa um estilo formal de encadeamento que garante a continuidade da recepção do passado; nesse sentido, designa a reciprocidade entre a eficiência da história e o nosso ser-afetado-pelo-passado; 2) as *tradições* consistem nos conteúdos transmitidos na qualidade de portadores de sentido; situam todas as heranças recebidas na ordem do simbólico e, virtualmente numa dimensão linguageira e textual; nesse sentido, as *tradições* são proposições de sentido; 3) a *tradição*, enquanto instância de legitimidade, designa a pretensão à verdade (o ter por verdadeiro) oferecida à argumentação no espaço público da discussão (RICOEUR, 2010b, p. 387).

A partir desse desdobramento da tradição nos termos *tradicionalidade*, *tradições* e *tradição*, podemos inferir que o conhecimento historicamente construído, que nos é transmitido por meio da escola, mas não somente por ela, é necessário para que o sujeito possa fazer uma ponte entre a apropriação de fatos e descobertas que lhe antecederam, e possíveis inovações que, porventura, possa realizar. Assim, não podemos deixar de reconhecer a importância do saber acumulado até então, pois é a partir dele que poderão surgir novas assertivas. Elas até podem refutar as anteriores, que ainda assim teriam importância, pois sem a existência delas não seria possível sua negação.

Desse modo, a tradição nos conecta ao passado e se constitui em um suporte de inserção no mundo. A falta desse suporte conferido pela tradição traz, para a educação do jovem, uma grande lacuna, pois implica ignorar uma história carregada de crenças, fatos e lutas que são fundamentais para a sua compreensão de si. Isso não significa que se deve olhar para o passado como um detentor absoluto de uma verdade que não pode ser questionada, mas reconhecer a necessidade de dar condições ao jovem de fazer a sua própria interpretação dos fatos que lhe antecederam, o que não seria possível sem que lhe fosse dada a oportunidade de conhecê-los.

A relação enriquecedora e, ao mesmo tempo, problemática com o legado faz com que a atividade educativa, embora abranja também informações e técnicas, não se reduza a estes elementos, mas busque envolver e engajar os mais novos na “leitura” de uma herança que requer ser interpretada e transformada (ALMEIDA, 2023, p. 02).

Destaca-se, nesse contexto, o papel da linguagem como veículo de transmissão das *tradições*. Ora, conforme afirmamos antes, é por meio das narrativas que conhecemos o mundo, bem como as histórias que nos antecederam, e nesse processo há uma interlocução entre quem transmite e entre quem recebe essas narrativas, fazendo sua leitura e conferindo sentido ao que lhe é passado. De acordo com Ricoeur (2010b), essa relação dialógica entre leitor e texto ganha reforço advindo da historiografia, que através dos textos que servem de documentos, confere eficiência ao passado.

Nesse ponto, destaca-se a receptibilidade do leitor com relação ao texto e a eficiência da história. Trata-se da forma como o leitor se abre ao passado e ao que ele tem a dizer, que influencia na qualidade de sua compreensão; bem como o

passado, com todos os documentos que permitem atestar sua eficiência, adquire mais credibilidade junto ao leitor. Assim, quando estamos receptivos a um diálogo com o passado, buscando atribuir-lhe algum sentido, ele também nos interpela, nos provoca a rever a realidade presente, clarificada por esse conhecimento acerca desse passado.

Entretanto, corremos o risco de deslegitimar a importância dessa leitura do legado, ignorando o suporte que ele nos confere e deixando, assim, de estabelecer com ele uma comunicação efetiva. Há o perigo iminente do desinteresse dos nossos jovens pela apropriação desse legado, o qual “demanda o esforço educativo deliberado para ser ensinado, lido, interpretado e ressignificado” (ALMEIDA, 2023, p. 05). Nesse ponto, a escola assume papel fundamental na conscientização acerca do valor dessa herança, e o professor tem a tarefa de transmiti-la ou ensiná-la; e o estudante, de ser receptivo e buscar atribuir-lhe sentido.

A leitura desse legado, por sua vez, pode não ser tão fácil de ser realizada, pois implica entrar em contato, muitas vezes, com um passado de contradições e injustiças, que pode levar o leitor (herdeiro) a habitar locais inóspitos, mas que poderão lhe ajudar a ampliar a sua compreensão acerca da realidade. O professor, nesse sentido, conduz o estudante no percurso de conhecer essa herança com todos os seus problemas e de se situar nela e, quiçá, poder transformá-la.

Assim, ao educar, chama-se os mais novos a participar da árdua tarefa da “leitura” de um mundo problemático, que não exige apenas ser decifrado, mas demanda dos herdeiros que busquem um sentido para essa história da qual passam a fazer parte (ALMEIDA, 2023, p. 09).

Assim sendo, ao convidar o estudante a fazer a leitura dessa herança, a escola está lhe oferecendo a possibilidade de se refigurar, à medida que ele permite ser afetado por um mundo pretérito, ao invés de apenas renegá-lo. Quando realizamos o movimento de nos afastar do tempo presente e habitar o universo do passado, que nos é estranho, buscando compreender o que ele tem a dizer; ele também nos interroga. Em outras palavras, também busca saber o sentido que conseguimos lhe atribuir, já que “a distância temporal que nos separa do passado, não é um intervalo morto, mas uma *transmissão geradora de sentido*” (RICOEUR, 2010b, p. 377).

Podemos, então, entender, por tradição, “as coisas já ditas, que nos são transmitidas ao longo das cadeias de interpretação e reinterpretação (RICOEUR,

2010b, p. 377). Ora, por meio dessa transmissão, nos é possível aprender coisas novas, tais como uma atividade, um jogo ou brincadeira. Entretanto, essas coisas que, para nós, podem ser novas, existem há muito tempo e sobrevivem na história porque há alguém disposto a ensiná-las. Nesse contexto, mesmo que alguém no presente se torne muito bom em determinada atividade, é necessário ter em mente que, para praticá-la, precisou que alguém pudesse lhe ensinar.

Nesse contexto, Ricoeur, em sua obra *O si mesmo como outro*, discorre sobre o aprendizado, em que a relação com os outros agentes se torna uma *interação interiorizada*, na qual o sujeito tem contato com determinada técnica ou atividade a partir de outrem, e ao interagir com ele, vai internalizando seus ensinamentos até tornar-se independente e realizar tal atividade sem mais necessitar de auxílio. Isso ocorre desde o sujeito que nasce e vai aos poucos aprendendo a andar ou comer, até o sujeito que aprende uma profissão. Assim, o aprendizado de um jogo, por exemplo, pode acontecer em diferentes fases da vida, mas só é possível porque as instruções, que foram elaboradas em um passado remoto, continuaram a ser passadas até chegar a nós.

A interação torna-se também uma relação “interna”-interiorizada-, por exemplo na relação de aprendizado, pouco a pouco absorvida na competência adquirida; pode-se assim jogar sozinho, fazer jardinagem sozinho, mais ainda praticar sozinho uma pesquisa no laboratório, na biblioteca ou no escritório; mas as regras constitutivas de tais práticas vêm de muito mais longe que o executante solitário; é de alguma outra pessoa que se aprende a prática de uma habilidade, de um ofício, de um jogo; e o aprendizado e o treino baseiam-se em tradições que podem ser transgredidas, sem dúvida, mas que devem primeiro ser assumidas; tudo o que dissemos alhures sobre a relação entre tradição e inovação volta ganhar sentido aqui no conceito de interação interiorizada (RICOEUR, 2014, p. 165).

Sabe-se que o aprendizado não ocorre apenas no âmbito escolar, pois muitos ofícios ou práticas²² são passados, por exemplo, de pai para filho, ou de anciões de uma comunidade para os mais novos. Ao ensinar algo, o sujeito instrui o aprendiz acerca das regras que constituem tal atividade. Essas regras, que orientam a ação do sujeito na interação com a prática, são chamadas de *regras constitutivas*, e ajudam a entender como atividades, como o futebol, por exemplo, são praticadas há séculos

²² Sobre as práticas, há aprofundamento no capítulo 5.

em várias partes do mundo. Nesse caso, alguém que joga futebol faz isso respeitando regras que conferem significação aos movimentos que realiza. Para Ricoeur (2014, p 163), “[...]a significação decorre da regra a partir do momento em que a regra é constitutiva: constitutiva precisamente da significação do ‘valer como’”.

Nessa perspectiva, de grande parte das atividades que realizamos, interiorizamos seus procedimentos na relação com alguém que se dispôs a nos ensinar. Entretanto, essas atividades, como também uma teoria ou conteúdo, podem ser atualizadas por alguém, que a princípio assumiu e aplicou uma regra constitutiva e encontrou algo diferente, ou seja, realizou uma inovação. Um exemplo está nos noticiários, quando um cientista faz uma descoberta utilizando, para tanto, métodos de pesquisa que lhes foram ensinados.

Desse modo, as inovações somente são possíveis graças aos saberes construídos no passado, bem como a leitura deles possibilita reconfiguração do nosso presente e prospecção do nosso futuro. “É o propósito de ‘fazer a história’ que pede o passo atrás do futuro para o passado” (RICOEUR, 2010b, p. 368). Olhar para trás, nesse sentido, não representa algo negativo, como é comum pensar, mas se converte em um impulso para avançarmos. A razão para isso é que estar receptivo ao que o passado tem a dizer pode significar o encontro com referências que possibilitam inspirar novas ações, como também a observância dos erros passados pode nos ajudar a acertar o passo em direção ao que queremos. Assim, nossa história vai se tecendo no entrelaço com as histórias do passado e do presente, nessa teia que continua a ser tecida com as projeções que fazemos para o futuro.

5 PROJEÇÃO DE NOVAS NARRATIVAS

Há muito tempo que eu saí de casa
 Há muito tempo que eu caí na estrada
 Há muito tempo que eu estou na vida
 Foi assim que eu quis
 E assim eu sou feliz
 Principalmente por poder voltar
 a todos os lugares onde eu já cheguei
 Pois lá deixei um prato de comida
 Um abraço amigo, um canto
 Pra dormir e sonhar
 e aprendi que se depende sempre
 de tanta, muita, diferente, gente
 toda pessoa sempre é as marcas
 das lições diárias de outras tantas pessoas
 E é tão bonito quando a gente entende
 que a gente é tanta gente
 onde quer que a gente vá
 é tão bonito quando a gente sente que nunca
 está sozinho
 por mais que pense estar
 E é tão bonito quando a gente pisa firme
 nessas linhas que estão nas palmas de nossa
 mão
 E é tão bonito quando a gente vai à vida
 nos caminhos onde bate
 bem mais forte coração

Gonzaguinha (1982).

Na canção intitulada *Caminhos do coração*²³, o compositor e poeta Gonzaguinha conta a história de alguém que percorreu caminhos e se sente realizado com as escolhas que fez. A canção fala de um sujeito que, ao longo da sua jornada, fez amigos e permitiu-se demonstrar a eles seu afeto. Vemos, nessa narrativa, alguém que reconhece a importância dos outros com quem se relacionou e o quanto carrega deles, de modo que nunca está sozinho, pois tem em si as marcas que o outro deixou. Por fim, a canção fala de um sujeito que sente que está onde realmente queria estar, ou seja, onde “bate mais forte o seu coração” (GONZAGUINHA, 1982).

Esse sujeito, do qual fala a canção, faz uma espécie de retrospectiva da sua vida, elencando os aprendizados que obteve e vê o quanto são bonitos e significativos. Trata-se de alguém que não viveu a sua vida de forma frívola, mas

²³ A letra da canção pode ser encontrada em <https://www.vagalume.com.br/gonzaguinha/caminhos-do-coracao.html>.

soube percorrer os caminhos que mais lhe pareceram significativos e percebeu a importância das pessoas que lhe ajudaram a *pisar firme* na direção dos seus sonhos.

Os jovens com os quais nos deparamos na escola estão em um tempo diferente do que se encontra o sujeito da canção: eles vivem um momento de expectativas, quando começam a fazer suas escolhas. Alguns exemplos são a profissão que vão seguir, as pessoas com as quais irão se relacionar e quais ações irão realizar para alcançar os objetivos de vida que vão estabelecendo para si. Uma pista, talvez, para que o jovem consiga definir tais ideais, seja observar, ao exemplo da música, o que fala mais forte ao seu coração, ou seja, o que mais deseja para sua vida, no momento presente, que se conecta ao passado.

Mas afinal, qual a importância de estabelecermos objetivos para a nossa vida? No caso específico dos jovens com os quais a escola se depara, por que é importante, no presente, que façam projeções para o seu futuro? À luz da teoria da identidade narrativa do filósofo Paul Ricoeur, segundo a qual a nossa identidade vai se desenhando em consonância com o desenrolar da nossa história, poderíamos arriscar afirmar que as projeções são importantes para que o sujeito possa dar sentido ao conjunto da sua história.

Para Paul Ricoeur, as histórias de vida diferem daquelas de ficção, porque não podemos narrar com precisão nem o início nem seu fim, mas nos inspiramos nos modelos das narrativas de ficção para organizarmos a nossa própria história. Desse modo, para o sujeito se compreender, ele o faz organizando a sua vida em forma de narrativa, mas como fazer isso, se não sabemos seu início e nem o seu fim? De acordo com Ricoeur, vamos articulando as nossas memórias com as projeções para o futuro em um todo.

Para designar esse todo, Ricoeur (2014, p. 168) apresenta, no livro *O Si mesmo com um outro*, o conceito de *unidade narrativa de uma vida*²⁴, do autor MacIntyre (2001), que traz a ideia de “uma vida concentrada em forma de narrativa”, o que serve de base para a visada ética adotada por Ricoeur, a saber “a visada da vida boa”. Nesse ponto, é importante salientar que não é intenção deste trabalho abordar a pequena ética de Ricoeur, contida nos estudos 7, 8, e 9 do livro *O si mesmo como outro*. Entretanto, é importante, para refletir sobre o fim último de uma vida, que seria a realização, nos determos um pouco nesse primeiro ponto da ética que Ricoeur

²⁴ O conceito de *unidade narrativa de uma vida* é apresentado no livro *After Virtue* (2001), de MacIntyre.

apresenta. “Seja qual for a imagem que cada um tenha de uma vida plena, esse coroamento é o fim último de sua ação (RICOEUR, 2014, p. 187)

Desse modo, no sétimo estudo, Paul Ricoeur apresenta uma nova dimensão ao problema da ipseidade - a dimensão ética e moral²⁵. A primeira possui primazia com relação à última, pois inclui o que se considera bom, enquanto a moral se relaciona mais ao que é tido como obrigatório. Assim, Ricoeur (2014) reserva o termo ética, herdado de Aristóteles, para a *visada de uma vida plena*. “A vida boa é aquilo que deve ser nomeado em primeiro lugar porque é o próprio objeto da visada ética” (RICOEUR, 2014, p. 187).

Portanto, a ideia de vida boa, em Ricoeur, é fundamentada no pensamento do filósofo Aristóteles, com o qual dialoga, dentre outras questões, com o conceito de tragédia, que para Aristóteles seria a mimesis da ação. Nesse sentido, Ricoeur cita Aristóteles:

O mais importante desses elementos [da tragédia] é a organização dos fatos em sistema. Com efeito, a tragédia é representação [mimesis] não de homens, mas de ação de vida [bion] e de felicidade (a infelicidade também reside na ação); e o objetivo visado [telos] é uma ação [praxis tis], não uma qualidade [ou poiotés]; ora, é de acordo com suas ações que eles são felizes ou o contrário (ARISTÓTELES, 1450, *apud* RICOEUR, 2014, p. 160).

O filósofo grego Aristóteles²⁶ orienta sua filosofia para um *télos*, ou seja, uma finalidade, que chama de *bem*. Desse modo, Aristóteles compreende que o homem busca, como fim último, um bem, que poderíamos chamar de felicidade. A essa filosofia, orientada para uma finalidade, dá-se o nome de teleologia, a qual Ricoeur utiliza como base para desenvolver a ideia de *vida boa*, que seria o objeto de procura da vida humana em sua totalidade.

Com efeito, o sujeito sobre o qual se fala em Ricoeur, além de ser capaz de se narrar, é um sujeito de ações, e elas podem conduzi-lo a uma vida realizada ou não. Mas como o sujeito pode avaliar se sua vida, fortemente marcada por suas atitudes, é *boa*? Conforme apontado anteriormente, é necessário organizar essa sequência de

²⁵ Os esclarecimentos acerca de como Ricoeur insere a dimensão ética na questão da ipseidade, bem como a ideia de vida boa, estão contidas no sétimo estudo, com o qual se inicia a abordagem da pequena ética ricoeuriana.

²⁶ O pensamento de Aristóteles certamente mereceria atenção maior e aprofundamento. No entanto, isso não foi possível, nos limites desta dissertação. Contudo, pareceu-me importante deixar explícita a importante inspiração de Ricoeur em Aristóteles.

ações que compõem a sua história em forma de narrativa. Essa estruturação, a qual MacIntyre (2001) nomeou *unidade narrativa de uma vida*, possibilita ao indivíduo aferir, segundo Ricoeur, se suas ações lhe conduziram a uma vida feliz.

Entretanto, Ricoeur (2014) discorda de MacIntyre (2001) com relação às histórias de ficção e seu poder de refiguração da própria vida. Sobre isso, o autor afirma:

Para MacIntyre, as dificuldades ligadas à ideia de refiguração da vida pela ficção não se apresentam. Em compensação, ele não tira vantagem, como eu procuro fazer, do fato de que é na ficção literária que a união entre ação e seu agente é mais bem apreendida e de que a literatura se revela como um amplo laboratório para experiências intelectuais em que essa junção é submetida a um sem-número de variações imaginativas (RICOEUR, 2014, p. 169).

Sendo assim, as histórias de ficção para Ricoeur tem o poder de fazer com que o sujeito extraia delas aprendizados que podem ser incorporados à própria vida. Isso ocorre por conta dessas histórias poderem fazer com que o sujeito, por meio da imaginação, possa habitar situações e ambientes variados. Essas experiências intelectuais, que a leitura nos proporciona, podem fazer com que, ao nos distanciarmos um pouco da nossa própria vida, possamos retornar a ela com um olhar refigurado, ou seja, capaz de ver as coisas por outra óptica. Entretanto, segundo Ricoeur, MacIntyre (2001) não leva em consideração esse poder refigurador da narrativa, bem como a sua capacidade de servir de modelo para a organização da nossa história.

Essa ideia de vida, concentrada em forma de narrativa, é importante para que o sujeito possa pensar sobre suas experiências, avaliá-las no que diz respeito à sua dimensão ética e refletir sobre o que deseja para si. “A vida precisa ser concentrada para poder situar-se na visada da verdadeira vida. Se minha vida não puder ser apreendida numa totalidade singular, nunca poderei desejar que ela seja bem-sucedida, plena.” (RICOEUR, 2014, p. 171). Ora, essa estruturação da vida aos moldes da narrativa também é importante para que o sujeito possa se projetar para o futuro, buscando um equilíbrio em meio às suas limitações, ou seja, coerente com a história que vai se desenhando.

5.1 UNIDADE NARRATIVA DE UMA VIDA

Na música com a qual iniciamos este capítulo, o narrador organizou a história em um *todo* compreensível: começou contando as escolhas que fez no passado, depois falou dos aprendizados decorrentes dessas escolhas para, por fim, afirmar como é *bonito* encontrar-se feliz e realizado com o rumo de sua trajetória. Ao desejar ter uma boa vida, o sujeito elege para si o que acredita ser o melhor, e faz isso de acordo com as oportunidades que tem ou lhe faltam, e as experiências que vivencia, ou seja, de forma relacionada ao contexto em que vive.

É a partir da ideia de virtudes que MacIntyre (2001) concebe, no livro *After Virtue*, o conceito de unidade narrativa de uma vida. Nesse contexto, o autor questiona:

Será racionalmente justificável conceber cada vida humana como uma unidade, de modo que possamos tentar especificar cada uma dessas vidas como tendo seu bem, e de modo que possamos entender as virtudes como tendo a função de capacitar o indivíduo a fazer de sua vida uma determinada espécie de unidade, e não de outra? (MACINTYRE, 2001, p. 341).

MacIntyre (2001), assim como Ricoeur, dialoga com Aristóteles, no que diz respeito à busca do bem ou da vida boa. Desse modo, MacIntyre (2001) discorre, no já referido livro, sobre as virtudes em vários aspectos, bem como sobre sua capacidade de contribuir com o sujeito na sua tarefa de tornar sua vida única, de acordo com o que busca para o seu futuro. As virtudes também, de acordo com MacIntyre (2001), auxiliam o sujeito na tarefa de dar direcionamento ao seu presente, além de superar os infortúnios que porventura possam surgir.

As virtudes, portanto, devem ser compreendidas como as disposições que, além de nos sustentar e capacitar para alcançar os bens internos às práticas, também nos sustentam no devido tipo de busca pelo bem, capacitando-nos a superar os males, os riscos, as tentações e as tensões com que nos deparamos, e que nos fornecerão um autoconhecimento cada vez maior, bem como um conhecimento do bem cada vez maior (MACINTYRE, 2001, p. 368).

Nesse contexto, apesar de todas as mudanças que podem ocorrer ao longo de uma vida, movidas por acontecimentos que independem do nosso querer, e das decisões que tomamos e ações que realizamos, somos uma única pessoa do início

ao fim da nossa história. Para esse autor, o conceito de identidade é “o conceito de um eu cuja unidade reside na unidade de uma narrativa que une o nascimento à vida e à morte em forma de narrativa com começo, meio e fim” (MACINTYRE, 2001, p. 345).

Assim, somos sujeitos que se movem no tempo e possuem passado, presente e futuro, que se interligam em uma estrutura inteligível, denominada narrativa. Desse modo, o presente que somos depende do passado que vivenciamos, o qual também é importante para estabelecermos o que queremos para o futuro, conferindo direcionamento para nossas ações do presente. Logo, somos únicos, pois nos movemos em uma história diferente de qualquer outra, que se constitui de memórias e ações realizadas em conformidade com os ideais que estabelecemos.

Não existe presente que não seja instruído pela imagem de algum futuro, e uma imagem do futuro que sempre se apresenta na forma de um telos - ou de uma série de fins ou metas em cuja direção estamos sempre nos movendo ou deixando de nos mover no presente. A imprevisibilidade e a teleologia, portanto, coexistem em nossas vidas; assim como os personagens de uma narrativa fictícia, não sabemos o que acontecerá a seguir, porém nossa vida tem uma forma que se projeta na direção do nosso futuro (MACINTYRE, 2001, p. 362).

Dessa maneira, as finalidades que julgamos serem boas para nossa vida são importantes para nos fazer avançar, e conferem certa coerência para nossa história, à medida que nos dão um direcionamento que nos mantém, apesar dos infortúnios. A escola, por sua vez, busca fazer, dentre outras coisas, com que os estudantes avancem, tanto no que diz respeito à aprendizagem quanto na sua dimensão pessoal, pois dessa forma, a educação conecta-se à vida, formando pessoas capazes de realizar ações, tendo consciência da sua responsabilidade consigo e para com os outros.

MacIntyre (2001) fala, então, da imprevisibilidade, pois não sabemos com precisão o que nos acontecerá; e de uma teleologia, ou uma finalidade que nos possibilita caminhar, apesar das incertezas com relação aos infortúnios que podem porventura ocorrer. Isso porque, ao estabelecermos o que queremos, avançamos nessa direção concorrendo para uma continuidade e harmonia da nossa história. “A unidade de uma vida humana é a unidade de uma busca narrativa” (MACINTYRE, 2010, p. 367).

Nesse ponto, podemos perguntar: O que acontece quando o sujeito não consegue estabelecer esses ideais de futuro, ou seja, não sabe o que quer para o conjunto de sua vida? O que ocorre quando o sujeito não encontra uma finalidade que direciona suas ações no presente? Quais as implicações, para a escola, ao lidar com estudantes que não conseguem organizar sua narrativa de modo a estabelecer uma relação do seu presente com seu futuro?

Nessa direção, retornamos ao exemplo apresentado por Antonio Carlos Gomes da Costa (2001), no trabalho pedagógico com meninas em situação de privação de liberdade. Nesse exemplo, o autor se pergunta por que algumas meninas conseguiram perceber a importância das atividades pedagógicas e da educação para o seu crescimento, e outras, apesar dos esforços da equipe, não conseguiram se envolver nas atividades propostas, e assim apresentar, como as outras, um progresso na forma de se relacionar consigo mesmas e com a escola?

Costa (2001) e sua equipe pedagógica perceberam, a partir de suas observações, que a dificuldade das meninas que não conseguiram avançar não se devia ao seu passado, mas à perspectiva de futuro que possuíam. Assim, a diferença de um grupo para o outro residia no fato de ter ou não um projeto de vida, ou seja, uma direção capaz de lhes conferir maior estabilidade no presente, integrando a escola na sua história como um todo. Entretanto, com relação às estudantes que não conseguiram se envolver nas ações pedagógicas, à luz do que refletimos até agora, podemos acrescentar, à ideia de Costa (2001), que a dificuldade de se projetar para o futuro, o que é essencial para que possamos seguir em frente, pode ter se apresentado pela impossibilidade de organizar essa narrativa, de modo a conectá-la com um futuro possível.

Não queremos, entretanto, responsabilizar a escola por conferir aos estudantes um propósito para a vida, pois diante do que vimos, isso depende da história que vai se construindo na vida daquele estudante, como também dos acontecimentos que podem impactar negativamente a capacidade de o jovem se projetar para um futuro ditoso. “Só posso responder às perguntas *O que quero fazer?* e *quem quero ser?* se soubermos responder outra pergunta: de que história ou histórias estou fazendo parte?” (MACINTYRE, 2001, p. 363).

Ora, o sujeito que enfrenta a dificuldade de se narrar, ou seja, de organizar a sua vida em um todo que faça sentido, também não consegue fazer uma avaliação da sua própria vida, nem tampouco eleger o que seria bom para ela. Isso pode

ocasionar uma ruptura na sua história, que lhe impossibilita de se compreender e avançar. A escola poderia, então, contribuir para que o estudante possa se compreender melhor, e assim reorganizar sua história de modo que consiga se projetar na direção de uma *vida boa*?

A escola que se compromete de fato com a promoção de uma educação integral, sob meu ponto de vista, com todas as oportunidades educativas que proporciona aos estudantes e com sua nobre missão de apresentar a eles um mundo de possibilidades, pode se constituir em terreno fértil para a criação de sonhos. Dessa forma, pela janela da educação, os educandos, mesmo os que possuem histórias difíceis de serem narradas, podem vislumbrar uma vida boa para o seu futuro, capaz de lhes ajudar a reorganizar a sua história e transpor as dificuldades do presente.

Essa estruturação narrativa permanece sempre em relação com uma capacidade de se projetar na dianteira. Sartre o dissera excelentemente com sua ideia de projeto existencial: O projeto existencial ultrapassa a memória e a narrativa (RICOEUR, 2010a, p. 222).

Assim, o ato ou capacidade de se projetar para o futuro pode, também, mover uma reestruturação da narrativa por parte do sujeito. De fato, muitos estudantes encontram na escola, mas não somente nela, *caminhos do coração*, como no título da canção de Gonzaguinha. Explicando melhor, trata-se de caminhos que orientam e são orientados por ideais de felicidade e que podem ajudá-los a superar os descaminhos da sua vida. Dessa maneira, muitos estudantes percebem, na escola, uma via, e em muitos casos, talvez como no dessas meninas, a única via para lhes encorajar a fazer novas projeções para suas vidas.

Nesse ponto, faz-se mister que a escola oportunize espaço para que as histórias que revelam as identidades dos sujeitos que a compõem possam emergir na busca de melhor compreensão de si por parte dos estudantes, como também da comunidade na qual se inserem e da história da própria escola, que ajudam a compor.

A narrativa, portanto, pode se constituir em uma via que permite conhecer melhor os atores que integram o espaço escolar, bem como ajudar a compreender suas atitudes com relação à própria escola. Essa hipótese, é claro, só faz sentido dentro de uma escola que concebe o sujeito em sua integralidade, que se expressa na busca por contar sua história de vida com suas frustrações, sonhos, fracassos e potencialidades. Essa escola, que não ignora a subjetividade do sujeito, também é

sua aliada para que possa encontrar *os caminhos onde bate bem mais forte o coração*.

5.2 PROJETO DE VIDA, PRÁTICAS E PLANOS DE VIDA

A escola, compreendida como um lugar possível para novas experiências ou para estabelecer contato com outras culturas ou formas de viver, pode se conectar aos interesses e projetos dos estudantes, ou mesmo, conforme já exposto, ser um campo de possibilidades outras, a partir do qual o jovem pode encontrar alguma atividade que se torne importante e ocupe lugar privilegiado dentre as atividades que realiza. Nesse contexto, Ricoeur (2014) vem explicitar que o projeto de vida, juntamente com as práticas, são responsáveis por nortear a direção da nossa história, o que converge com a ideia de Costa (2001), no que diz respeito à importância de encontrar tal direcionamento.

As práticas e o projeto de vida são abordados por Ricoeur no Sexto Estudo do livro *O si mesmo como outro*. Nele, o autor retoma o tema da relação entre a vida e a narrativa. A narrativa, aqui, é apresentada como mediação que nos ajuda a compreender o que foi feito, mas também a projetar o que ainda será feito. Para analisar o campo prático, o filósofo enfoca a ação em três níveis: as *práticas*, os *planos de vida* e a “*unidade narrativa de uma vida*”, este último termo o autor empresta de MacIntyre (2001). Ricoeur (2014, p. 168), por sua vez, descreve esse nível mais amplo também como “projeto global” ou “projeto de vida”. Ele afirma que o campo prático se movimenta entre a realização de suas unidades menores e um horizonte de ideais e projetos. Nessa perspectiva, ele explica que

O que MacIntyre chama de “unidade narrativa de uma vida”, não resulta apenas da soma das práticas numa forma englobadora, mas é regido por um projeto de vida, por mais incerto e móvel que seja, e por práticas fragmentárias, que têm sua própria unidade, enquanto os planos de vida constituem a zona mediana de intercâmbio entre a indeterminação dos ideais diretores e a determinação das práticas (RICOEUR, 2014, p. 168).

Desse modo, nossa vida, que pode vir a se concentrar em uma narrativa, é orientada por um projeto de vida, ou seja, por ideais que direcionam o conjunto da nossa história em um dado momento, mas não somente por eles, também por práticas e de forma intermediada pelos planos de vida. Essas práticas, de acordo com Ricoeur

(2014), seriam as ações longas, que em grande parte realizamos com certa intencionalidade, e que se constituem de relações de causa e finalidade, ou seja, quando fazemos algo em vista de alguma coisa. Além disso, as práticas são compostas de ações subordinadas, em que ações parciais se subjugam a ações totais. Um bom exemplo disso são os ofícios, pois para exercer a profissão de professor, por exemplo, precisamos realizar diversas ações subordinadas, como preparar a aula, explicar o assunto, corrigir as atividades, entre outras.

Já os planos de vida fazem uma mediação entre essas práticas e os ideais que estabelecemos, ainda que estejam carregados de indeterminações, e direcionam às nossas ações.

Chamaremos Planos de vida essas amplas unidades práticas que designamos vida profissional, vida familiar, vida de lazer, etc.; esses planos de vida ganham forma- forma móvel e revogável, aliás- graças a um movimento de vai e vem entre os ideais mais ou menos longínquos, que agora é preciso especificar, e a ponderação das vantagens de tal escolha dos planos de vida no nível das práticas (RICOEUR, 2014, p. 167).

Esses planos de vida vão se movimentando de acordo com a avaliação que vamos fazendo deles e com os ideais que estabelecemos para a nossa vida. Em outras palavras, estamos a todo tempo nos movendo na direção do nosso projeto de vida, ao passo que esse mesmo projeto também se move, e vamos fazendo as adequações e retificações que julgarmos necessárias. “Nota-se, com efeito, como a história de uma vida se constitui por meio de uma série de retificações aplicadas a narrativas prévias” (RICOEUR, 2010b, p. 420).

Esse projeto de vida, apesar de não ser estático, é importante por nos dar direcionamento no agora e possibilitar a projeção de um futuro, de modo a organizar nossa história. Nesse sentido, os projetos, assim como a palavra cumprida, também se constituem em formas de nos manter no tempo, à medida que vamos fazendo compromissos conosco para alcançar o que almejamos.

esse modelo da promessa cumprida, é exemplar, na medida em que propõe uma identidade não obstante o tempo para o qual reservarei o termo ipseidade, opondo assim identidade-ipse à identidade-idem; pode-se ampliá-la, para além do exemplo paradigmático da promessa, àquela maneira que a vida tem de dar sequência a si mesma e que possibilita tanto a memória quanto o projeto: neste aspecto, Dilthey falava de “conexão da vida” (RICOEUR, 2016, p. 282).

Essa organização complexa do campo prático, no qual constam as práticas e planos de vida, é importante para entendermos a identidade narrativa, sobretudo no que diz respeito aos projetos que estabelecemos, pois o sujeito do qual Ricoeur fala é um sujeito de ação, e a própria teoria da identidade narrativa se fundamenta na concepção da narrativa como mimese da ação, inspirada em Aristóteles. “[...] ao imitar a ação efetiva dos homens, a narrativa a reinterpreta, a redescreve ou, como escolhi dizer em *Tempo e Narrativa III*, a refigura” (RICOEUR, 2016, p. 277). Este campo prático, no qual se situam as práticas, ações básicas (ações simples que não carregam em si relações de subordinação) e planos de vida, no entanto; não funciona de forma linear, ou seja do simples ao complexo, mas:

[...] segundo um duplo movimento de complexificação ascendente a partir das ações básicas e das práticas, e de especificação descendente a partir do horizonte vago e móvel dos ideais e dos projetos, à luz dos quais uma vida humana se apreende em sua unicidade (RICOEUR, 2014, p. 167).

Desse modo, enquanto nossas ações e práticas vão se movendo na direção dos ideais que elegemos, esses ideais vão buscando conexão nessas ações intencionais do presente, simultaneamente. Logo, a tessitura que compõe a história de vida do sujeito vai se tramando no tempo, fazendo uma conexão entre nossas memórias, projetos e ações do presente, de modo que cada trama se faz diferente de qualquer outra. Essa conexão assemelha-se a um texto, cuja leitura possibilita ao sujeito conhecer-se melhor. “É a orientação para o futuro, a dialética entre a expectativa e rememoração que faz que nos proporcionamos algo com o que nos projetar” (RICOEUR, 2010a, p. 222).

Sendo assim, as projeções são importantes para o desenrolar da nossa história, e se constituem em uma espécie de direcionamento importante, que influencia diretamente as nossas ações do presente e tomadas de decisão. É justamente nessa ideia de conexão do passado com o futuro que os projetos possibilitam que uma vida se torne única, pois vamos realizando ações de acordo com os ideais de felicidade que estabelecemos e com o que aprendemos das situações que vivenciamos no passado.

Essa projeção também nos proporciona um olhar diferenciado com relação ao passado, lançando luz inclusive sobre os momentos difíceis de serem lembrados, ajudando a avançar, pois “há um efeito retroativo da visão do porvir sobre a maneira

de reler nosso próprio passado” (RICOEUR 2010a, p. 222). Sendo assim, o fato de encontrarmos um propósito para o futuro nos encoraja a superar os desencontros do enredo da nossa história.

Trazendo essa reflexão para o contexto escolar, no que diz respeito ao projeto de vida do estudante, podemos questionar: Como a escola pode contribuir com o sujeito que tem dificuldades de fazer essa conexão de suas memórias com as expectativas para o futuro? Talvez a escola ofereça um movimento contrário, ou seja, ao lhes apresentar futuros possíveis, eles possam reelaborar o passado e, então, *pisar firme* na busca por uma vida realizada, sem ignorar, é claro os desafios e as frustrações que podem fazer parte do caminho, mas que também dão sua contribuição para a compreensão de si que emerge nesse processo. Assim, aos nossos alunos que passam por situações difíceis, também lhes resta o aprendizado que se pode extrair dessas situações, na busca por superá-las.

E no decorrer da busca, e somente ao se deparar e superar os diversos males, perigos, tentações e tensões que proporcionam à jornada de busca seus episódios e incidentes, que finalmente se pode compreender a meta da busca. A busca é sempre uma educação quanto ao caráter do que se procura e de autoconhecimento (MACINTYRE, 2001, p. 367).

Conforme exposto anteriormente, o desafio de fazer escolhas e partir em busca dos seus objetivos é um assunto bastante presente na vida de grande parte dos jovens, que vivem esse tempo que inclui sentimentos como angústia, ansiedade, incertezas e sonhos. Entretanto, apesar de tenso, também é momento de aprendizado acerca da vida, de si mesmo e da relação com os outros. Assim, o jovem vai aprendendo a se responsabilizar por seus atos, bem como pelas consequências deles para o mundo, para os outros e para a continuidade da sua história.

A educação, nesse processo, é fundamental, pois possibilita ao jovem tanto fazer escolhas quanto assumir as responsabilidades advindas delas, pois segundo Ricoeur (2016, p. 291)²⁷: “a educação se define em grande parte como educação para a responsabilidade”. Educar para a responsabilidade perpassa, então, a construção da autonomia do educando, que caminha na direção de se autodesignar como responsável por seus atos perante outrem, sendo capaz de tomar decisões, considerando suas consequências para a sociedade e para si.

²⁷ Esse trecho em que Ricoeur fala diretamente da educação, foi pronunciado em uma conferência intitulada *Os paradoxos da identidade*, em 1995.

É dessa forma, portanto, que a escola se conecta à vida do educando: colocando-o em contato com novos conhecimentos, culturas, experiências e saberes que são importantes para que possa agir no mundo de forma autônoma e responsável. Essa escola também se afirma como espaço que escuta e acolhe as fragilidades que o educando traz consigo, tais como suas preocupações e angústias frente ao mundo e às decisões que precisa tomar a todo momento, considerando o impacto delas para os outros e para as diversas áreas de sua vida, isto é, os seus planos de vida.

Essa interação entre os educandos e uma escola que se importa com sua singularidade se faz essencial, sobretudo para o ambiente da escola pública, em que muitos estudantes infelizmente deixam de vislumbrar as possibilidades que a janela da educação lhes apresenta por conta de dificuldades que vivenciam no presente, que vão além das atribuições da escola, mas que interpelam frequentemente o ambiente da sala de aula. Esse olhar atento à singularidade dos estudantes se materializa nos profissionais da educação que buscam individualizar seu olhar, fazendo de cada aula uma oportunidade de conexão verdadeira com cada jovem e criança que adentra a sala de aula. Sobre isto, Bell Hooks²⁸ narra um pouco de sua experiência enquanto aluna e professora:

Ao longo de meus muitos anos como aluna e professora, fui inspirada sobretudo por aqueles professores que tiveram coragem de transgredir as fronteiras que fecham cada aluno numa abordagem do aprendizado como uma rotina de linha de produção. Esses professores se aproximam dos alunos com a vontade e o desejo de responder ao ser único de cada um, mesmo que a situação não permita o pleno surgimento de uma relação baseada no reconhecimento mútuo. Por outro lado, a possibilidade desse reconhecimento está sempre presente (HOOKS, 2017, p. 25).

A letra da música com a qual este capítulo inicia também afirma que *toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas*. Os professores, sem sombra de dúvida, estão incluídos nesse grupo seletivo de pessoas que marcam a nossa história. Quantas são as histórias de vida que colocam certo professor ou professora em locais privilegiados, que suscitam mudanças na forma de

²⁸ Salvaguardadas as diferenças entre a *Pedagogia transgressora* de Bell Hooks com relação aos autores de referência deste trabalho, a autora dialoga com este estudo pela ênfase que dá à importância da escuta e do olhar atento às singularidades dos educandos, expressas nas narrativas de suas histórias de vida.

pensar ou de agir? Quantas pessoas desenvolveram uma relação de mutualidade com determinado professor, ao perceber o interesse dele por sua vida, suas dores e potencialidades, como também pelo seu aprendizado? Quantos professores são inspiração de vida para estudantes que se identificam com sua forma de ser ou trabalhar?

Certamente alguns professores têm local privilegiado no enredo da nossa história, e muitas reflexões e mudanças de atitude, em ambas as partes, são suscitadas nessa interação entre professores e estudantes no processo de busca pelo conhecimento. O professor pode, então, ser esse outro que encoraja o estudante a sonhar com caminhos diferentes, e cujo olhar se direciona às potencialidades dos educandos, muitas vezes camufladas pelos descaminhos do enredo de suas vidas. O professor pode ser aquele que, por vezes, se mantém confiante na capacidade de superação do educando, em muitos casos sendo o próprio modelo dessa superação.

Nossa tarefa de educadores de crianças e jovens em situação especial de dificuldade é, pois, lutar para que nossos educandos possam ver realizadas na idade adulta as melhores promessas da primeira infância, superando os descaminhos da adolescência, frutos, a um tempo, das circunstâncias sociais e da peripécia existencial de cada um (COSTA, 2001, p. 59).

Dessa maneira, em meio a um cenário frequentemente desanimador, a escola resiste como espaço possibilitador do novo, no qual crianças e jovens são encorajados a sonhar, impulsionados pelo exemplo e incentivo do outro que não desiste da tarefa de instruir, apesar das dificuldades já expostas. A escola é esse espaço que necessita olhar para o coletivo e para o individual em sua completude, e planejar as ações educativas orientadas pelo conhecimento da matéria, mas também pelo conhecimento do outro que integra esse espaço. Ao buscar conhecer as narrativas dos que adentram a escola, ela colabora para que os sujeitos se reconheçam e ampliem, também, a compreensão que possuem de si.

Portanto, a escola, na perspectiva de uma formação humana e integral, pode encorajar os jovens a construírem projetos por meio dos quais buscam se realizar, à medida que se constitui em um espaço no qual se compreende que o acesso ao conhecimento é importante para que o jovem possa projetar novas narrativas para suas vidas. A escola também é esse espaço de interação com o outro, que é exemplo e estímulo para a construção de práticas e planos que se articulam a um projeto

global. Esse projeto é importante para dar direcionamento ao jovem que começa a dar passos importantes para a continuidade da sua história.

6 A ESCOLA, OS ESTUDANTES E SUAS PERSPECTIVAS PARA O FUTURO

Como nossos pais

Não quero lhe falar meu grande amor
Das coisas que aprendi nos discos
Quero lhe contar como eu vivi
E tudo o que aconteceu comigo

Viver é melhor que sonhar
Eu sei que o amor é uma coisa boa
Mas também sei que qualquer canto
É menor do que a vida
De qualquer pessoa
Por isso cuidado meu bem
Há perigo na esquina
Eles venceram
E o sinal está fechado pra nós
Que somos jovens
Para abraçar seu irmão
E beijar sua menina na rua
É que se fez o seu braço
O seu lábio e a sua voz

Você me pergunta pela minha paixão
Digo que estou encantada
Como uma nova invenção
Eu vou ficar nesta cidade
Não vou voltar pro sertão
Pois vejo vir vindo no vento
Cheiro de nova estação
Eu sei de tudo na ferida viva
Do meu coração

Já faz tempo eu vi você na rua
Cabelo ao vento
Gente jovem reunida
Na parede da memória
Essa lembrança
É o quadro que dói mais
Minha dor é perceber
Que apesar de termos
Feito tudo o que fizemos
Ainda somos os mesmos
E vivemos, ainda somos os mesmos
E vivemos como os nossos pais
Nossos ídolos ainda são os mesmos
E as aparências
Não enganam não
Você diz que depois deles
Não apareceu mais ninguém

Você pode até dizer que eu 'tô por
fora'
Ou então que eu 'tô inventando'
Mas é você que ama o passado
E que não vê
É você que ama o passado
E que não vê
Que o novo sempre vem

Belchior (1976).

Na letra dessa canção atemporal do cantor e compositor nordestino, Belchior, podemos perceber alguns conflitos próprios do período da juventude expressos em falas que refletem angústias e sonhos dos jovens, tais como: “digo que estou encantada com uma nova invenção”, “eu vou ficar nessa cidade, não vou voltar pro sertão” (BELCHIOR, 1976). Nessa canção, Belchior (1976) começa mostrando a importância de narrar a própria vida, o que segundo ele é mais significativo do que falar do que “aprendeu nos discos”, enaltecendo o caráter revelador das nossas vivências, as quais possuem valor singular, que supera qualquer canto.

Nessa música, escrita na época da ditadura militar no Brasil, o compositor também reflete sobre as características dos pais que permanecem no tempo e são passadas para os filhos, como também sobre a capacidade deles de trazer o novo, e é justamente nessa capacidade que o jovem tem, de produzir novas respostas para o mundo, que a educação aposta. Os jovens trazem em si muito do que aprenderam dos pais, como mostra a canção, mas é por meio deles que “o novo sempre vem” (BELCHIOR, 1976). É com esses indivíduos autênticos e ávidos por mudanças que a escola se depara e se responsabiliza por sua formação enquanto pessoas e cidadãos.

Os temas *compreensão de si, projeto de vida, sentido da vida e identidade* são relevantes para qualquer pessoa, em qualquer idade, e dialogam com áreas diversas, tais como: educação, filosofia, psicologia, dentre outros. Entretanto, são os jovens que estão no centro desse estudo, mais especificamente os estudantes do Ensino Médio, que começam a se relacionar mais intensamente com essas temáticas e se veem imersos em questionamentos diversos, com os quais a escola, local onde passam grande parte do seu tempo, também se depara.

Nos perguntamos, então: como lidar com tais temáticas no ambiente escolar, de modo a contribuir com esses sujeitos repletos de dúvidas, angústias, sonhos e paixões que geralmente se traduzem no desejo de mudar o mundo? Nesse ponto, também podemos incluir a perspectiva dos estudantes em nossa reflexão acerca da

abordagem do projeto de vida na escola e lhes perguntar: qual a importância que eles atribuem à escola na definição dos seus projetos? Como se sentem ao falar sobre si e sua história no ambiente escolar? Como eles avaliam as experiências que têm tido com o projeto de vida até então?

Assim, para ampliar o debate acerca da abordagem do projeto de vida na escola, convidamos estudantes do Ensino Médio para a reflexão, ou seja, o público-alvo a quem as atividades com o PV se destinam. O objetivo é compreender como eles se percebem participando de atividades, na escola, que se relacionam com sua subjetividade, aqui entendida como identidade narrativa, de acordo com Ricoeur (2016), e como avaliam a importância delas na sua projeção para o futuro.

Os estudantes que integraram esse momento da pesquisa estudavam no Colégio Estadual Georgina de Mello Erismann. Esse colégio pertence à rede estadual de educação da Bahia, e funciona em tempo integral desde 2014. Em 2019, passei a trabalhar na referida escola na função de vice-diretora, na qual fiquei até o ano de 2023, quando foi realizada esta pesquisa de campo, que utiliza o método qualitativo de investigação por ser mais adequado a estudos que buscam compreender experiências com abordagens mais subjetivas. De acordo com Minayo (2014, p. 22), “a pesquisa qualitativa se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes”.

O Colégio Estadual Georgina de Mello Erismann foi fundado em 1966, pertencendo inicialmente à rede municipal de educação e passando depois a pertencer à rede estadual. O colégio oferta as modalidades de Ensino Fundamental e Médio em tempo integral, além da Educação de jovens e adultos (EJA), e foi um dos primeiros a trabalhar com educação integral na rede estadual da Bahia, em Feira de Santana, fazendo parte inicialmente do Programa de Educação Integral (PROEI).

Na época da realização da oficina, o colégio situava-se no bairro Jardim Acácia, atendendo alunos tanto do bairro em questão como de bairros próximos, dentre eles o bairro da Chácara São Cosme, no qual residia a maioria dos estudantes. No ano de 2024, o colégio passou a funcionar em um novo prédio, com uma estrutura bem mais adequada ao funcionamento em tempo integral e passou a se chamar Colégio Estadual de Tempo Integral Georgina de Melo Erismann. O novo endereço é próximo ao atual, atendendo, portanto, aos mesmos alunos e os que mais se matricularam.

A Chácara São Cosme (onde a maioria dos estudantes que participaram da oficina residiam) é um bairro periférico que abriga muitas famílias carentes, e muitas delas são assistidas pelo Programa Bolsa Família para que possam complementar a renda, ou mesmo ajudar a custear necessidades básicas, como alimentação e remédios. Em 2023, a escola contava com aproximadamente 350 alunos, cuja maior parte era composta por estudantes do Ensino Fundamental II, séries finais. As turmas do Ensino Médio eram menores, em função da evasão escolar que ocorre nesse período por inúmeros motivos, dentre eles: a necessidade de trabalhar para ajudar a família a prover o sustento financeiro.

A maioria dos responsáveis pelos estudantes obtém seu sustento por meio do trabalho informal, no comércio ou prestação de serviços, como por exemplo empregadas domésticas, babás, pedreiros, pintores, catadores (as) e etc. Os estudantes são, em sua maioria, negros, e passam por diversas privações financeiras, contando com o suporte da escola não somente com a alimentação, mas também com auxílio para obtenção de fardas, cadernos e outros utensílios necessários para frequentar o ambiente escolar. Alguns desses estudantes contam, ainda, com o Programa Bolsa Presença (PROGRAMAS SOCIAIS NO BRASIL, 2024)²⁹, por meio do qual os estudantes que possuem frequência regular recebem ajuda de custo para permanecer na escola.

Quando à oficina foi realizada, a escola havia sido recentemente reformada, mas ainda encontrava dificuldades de infraestrutura para oferecer uma educação *integral em tempo integral*, como por exemplo, falta de espaço para eventos e apresentações, quadra descoberta e falta de locais apropriados para que os estudantes pudessem descansar ou realizar atividades artísticas e esportivas. A unidade escolar, além do ensino regular, oferecia aulas de futsal, teatro, dança, jiu-jitsu, kung fu e de fanfarra. Os profissionais que ministravam essas aulas eram custeados pelo programa Educa Mais Bahia (BRASIL, 2023)³⁰, e elas são fundamentais para motivar os estudantes a permanecerem por mais tempo na escola, além de proporcionar experiências que não raro vêm a se tornar a escolha profissional dos estudantes, já que alguns professores dessas oficinas foram alunos da escola.

²⁹ Para mais informações sobre o programa, acessar: <https://programassociaisbr.com.br/bolsa-presenca-saiba-mais-sobre-esse-beneficio#gsc.tab=0>

³⁰ Para conhecer melhor o Programa, acesse: <https://www.gov.br/pt-br/servicos-estaduais/participar-do-programa-educa-mais-bahia>

O Colégio Estadual de Tempo Integral Georgina Erismann possui um calendário com muitos eventos e projetos pedagógicos de abordagens diversas, tais como artísticos, sociais, científicos, esportivos, tecnológicos e voltados para a subjetividade do sujeito. Essa gama de atividades desenvolvidas preenche o tempo estabelecido por lei para o funcionamento da escola, que compreende sete horas diárias, e devido aos ensaios e preparação para projetos ou eventos externos, os alunos frequentemente ultrapassam esse horário, passando ainda mais tempo na instituição de ensino.

O colégio, visando a proporcionar aos estudantes a vivência de diversas experiências, também possui parceria com Organizações Não Governamentais (ONG), empresas e instituições, fazendo com que possua interação intensa com a comunidade e realize muitas atividades externas. Dentre as atividades desenvolvidas, merecem destaque as gincanas por áreas de conhecimento, a participação em atividades artístico-culturais organizadas pela Secretaria de Educação, a participação em Feiras de Ciências e de graduação, em projetos voltados para políticas afirmativas, autocuidado, vivências de profissões, promoção da saúde, projeto de vida, dentre outros. Vale ressaltar que o tempo ampliado é um facilitador para o desenvolvimento de tais atividades, que se integram ao planejamento anual da escola sob a supervisão da coordenação pedagógica.

Os motivos da escolha da referida escola se justificam pelo olhar ao educando em suas diversas dimensões, expresso nos projetos e atividades desenvolvidas, bem como pela relação de respeito, confiança e afeto que possui no que concerne aos estudantes, professores e comunidade, também pela facilidade de acesso ao local, já que, na época, eu era vice-diretora.

Essa etapa do estudo consistiu-se, então, de uma pesquisa de campo, na qual observei oito encontros da oficina *Escritas de Si*, que ocorreu no horário da disciplina *Práticas Integradoras I*, a qual fez parte da grade curricular do Ensino Médio em Tempo Integral, compondo a parte diversificada do currículo nas turmas do 2º e 3º ano de 2023. De acordo com a orientação contida na matriz curricular, essa disciplina poderia se estruturar, dentre outros eixos, no eixo projeto de vida. É importante salientar que, em 2023, o 2º e 3º anos permaneceram com a matriz curricular anterior ao Novo Ensino Médio, mais especificamente a de 2017, já que o NEM seria implantado de forma gradativa, começando pelo 1º ano dessa etapa da Educação Básica.

Além da observação da oficina, cujos dados foram registrados em um diário de campo, este estudo também se utilizou da entrevista semiestruturada com dez estudantes, a fim de aferir as impressões deles ao participar de atividades relacionadas ao projeto de vida na escola. As entrevistas semiestruturadas permitem maior liberdade dos entrevistados, já que combinam questões formuladas com outras que podem surgir no decorrer da entrevista. O critério de participação nas entrevistas foi o voluntariado, após a explicação feita por mim acerca dos objetivos da observação da oficina e da entrevista. De acordo com Lüdke e André (1986), a vantagem da utilização das entrevistas nas pesquisas é a possibilidade de captar, de forma imediata, as informações desejadas.

Ainda é importante destacar que, para realização desta pesquisa, foram seguidas as orientações do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), que preza pelos aspectos éticos da pesquisa realizada com seres humanos. Assim, o projeto foi submetido ao CEP, sendo aprovado sob o parecer de nº 6.486.924. Também foi realizada a apresentação da proposta de pesquisa à equipe gestora da escola, aos professores e, em seguida, aos estudantes do Ensino Médio da escola onde foi desenvolvida a pesquisa, para que pudessem compreender melhor a proposta.

Desse modo, nesta pesquisa, adotei uma postura de respeito acerca do ponto de vista e individualidade dos entrevistados, sob a premissa de não realizar pré-julgamentos nem divulgar informações pessoais e os nomes dos estudantes, salientado que, ao participar da entrevista, eles não teriam seus nomes divulgados neste trabalho, no qual adotei nomes fictícios para não expor os participantes.

Com relação aos dados colhidos, os registros da observação da oficina foram registrados em um diário de campo para posterior análise, e as entrevistas foram gravadas e transcritas, tendo seus dados analisados por meio da análise de conteúdo, que cuja explicação figura mais adiante.

Esta pesquisa também buscou contribuir com a construção de um clima de maior interação e afeto entre educadores e educandos e para o planejamento pedagógico da escola, à medida que também objetivou conhecer a opinião dos educandos acerca do projeto de vida. Isso poderá possibilitar a adoção de novas estratégias, de acordo com as descobertas realizadas acerca das percepções e relatos dos estudantes, que por sua vez, também poderão se beneficiar, pois esta pesquisa oportunizou espaço para que eles pudessem refletir sobre suas narrativas e projetos, também contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

6.1 OFICINA *ESCRITAS DE SI*: ACOLHIDA, COMPREENSÃO DE SI E RECONHECIMENTO MÚTUO

A oficina *Escritas de si* foi realizada no Colégio Estadual Georgina de Mello Erismann, e teve a duração de um ciclo ou unidade, acontecendo nas terças-feiras, das 13h30min às 15h, totalizando oito semanas. A turma foi composta por 22 estudantes do 2º e 3º anos do Ensino Médio, 12 meninos e 10 meninas entre 16 e 19 anos, e a maioria desses estudantes residiam nas proximidades da escola. Ao observar os encontros da oficina *Escritas de si*, busquei perceber como se comportam os estudantes nas atividades do projeto de vida na escola, tendo em vista que elas se relacionam à subjetividade do sujeito.

A oficina foi construída e ministrada pela professora Maura Evangelista dos Santos, a qual integra atualmente o Centro juvenil de cultura e Ciências (CJCC)³¹, que oferta oficinas e projetos diversos para os estudantes da rede Estadual de Educação da Bahia, dentre eles figuram os alunos do Colégio Georgina Erismann. A professora Maura já foi lotada no Colégio Georgina, assim, conhece muitos estudantes que fizeram parte da oficina, o que contribuiu para a criação de um clima de maior interação, confiança e afeto.

A *pró Maura*, como é carinhosamente chamada pelos estudantes, é licenciada em geografia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e mestra em educação pela mesma Universidade. Ela atuou como professora de geografia no Colégio Estadual Georgina do ano de 2013 até 2017. Desde o primeiro dia da oficina, Maura buscou deixar os estudantes à vontade para que pudessem se envolver com as atividades propostas, apesar da inibição. Em cada encontro, ela chegava antes do horário para ambientar a sala de acordo com as atividades que seriam realizadas. Desse modo, colocava a sala em semicírculo, levava objetos que pudessem despertar memórias ou fazer com que os estudantes se sentissem mais acolhidos.

A professora se utilizou, nos encontros, de diversos símbolos para mediar as atividades, que buscavam colaborar com o acesso dos estudantes a si mesmos, tais como mandalas, cordões, espirais, cartas com imagens, objetos de casa, etc. Os referidos objetos eram utilizados em dinâmicas ou atividades nas quais os estudantes iam refletindo sobre sua história, comportamentos, atitudes e, aos poucos, iam

³¹ Para saber mais sobre os centros juvenis de Ciência e Cultura, acesse: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/centros%20juvenis>

apontando aspectos de si. Ela sempre organizava o ambiente de modo que favorecesse a realização das atividades e levava doces, balas ou chocolates também, o que de certa forma atraía os estudantes para a oficina e a aproximava deles, pois essa também era uma forma de demonstrar afeto. Ao longo dos encontros, ela se mostrou disposta a ouvir os que queriam falar, sempre respeitando os que não se sentiam à vontade para se pronunciar.

No primeiro encontro, a professora falou sobre os objetivos da oficina com os estudantes, ressaltando que pretendia, ao fim dos encontros, que eles pudessem ter melhor compreensão de si e desenvolver com a turma um clima de interação, respeito e afeto. Eu lhes expliquei sobre minha presença enquanto observadora, a finalidade da minha observação e posteriormente das entrevistas. Ainda nesse primeiro encontro, a professora Maura, através de algumas dinâmicas, convidou os estudantes a falarem de aspectos da sua vida, salientando que a oficina seria um convite a olhar mais atentamente para si e para os outros que integravam o grupo, mantendo o respeito à história e aos sentimentos dos envolvidos.

Nessa primeira tarde, os estudantes ficaram um pouco constrangidos em realizar as atividades e estavam bem dispersos no início, mas depois conseguiram manter a concentração e seguir o direcionamento da professora, que sempre respondia gentilmente às distrações, buscando chamar a atenção para importância de se manterem presentes no momento. Os estudantes se mostraram respeitosos com as falas dos colegas, sem emitir nenhum juízo de valor ou fazer *piadas* acerca do que foi dito, seguindo a recomendação inicial da professora. Poucos estudantes saíram em alguns momentos, mas retornaram à sala e, assim, encerrou-se o primeiro encontro, no qual os estudantes demonstraram se sentir bem ao participar das atividades.

No início dos encontros seguintes, os estudantes também estavam bem dispersos e levava um tempo para que se concentrassem nas atividades, mas depois conseguiam realizar a contento o que lhes era proposto, e quando era necessário ficar um pouco mais de tempo para terminar de realizar alguma atividade, não faziam objeções. Alguns saíam em alguns momentos, mas logo retornavam, como também havia conversas paralelas ou interrupções que frequentemente dispersavam os demais. Entretanto, a professora conseguia contornar a situação e dar continuidade ao encontro ressaltando que a oficina seria importante para o crescimento pessoal e profissional dos estudantes. Normalmente, eles atingiam um bom nível de

concentração já do meio para o fim dos encontros, sendo necessário certo grau de paciência, energia e tempo da docente.

A professora, então, ao longo dos encontros, mostrou-se muito disposta, alegre e frequentemente também falava de si e de suas experiências, o que lhe aproximava dos estudantes e, de certa forma, lhes encorajava a fazer o mesmo. Todos esses aspectos e comportamento da professora contribuíram para a construção de um clima de afeto e descontração, o que fortaleceu o vínculo entre ela e a turma, e do grupo em si, fazendo com que pedissem uma continuação da oficina. “Segundo minha experiência, um dos jeitos de construir a comunidade na sala de aula é reconhecer o valor de cada voz individual” (HOOKS, 2017, p. 58).

Pude perceber, então, que eles demonstravam gostar de estar ali, e a cada encontro, iam se mostrando mais dispostos a realizar o que lhes era proposto. Também foram respondendo melhor às intervenções da professora, adquirindo mais paciência e mantendo a atenção por mais tempo. Desse modo, o relacionamento construído ao longo dos encontros foi fundamental para atingir o objetivo de proporcionar, aos estudantes, um momento de reflexão de si e, por conseguinte, melhor compreensão de si.

A metodologia utilizada pela professora para alcançar tal fim envolveu a utilização de dinâmicas diversas, com preparação do ambiente que, por vezes, se assemelhava à criação de um cenário, com diversos objetos que eram utilizados em função dos objetivos do encontro. Essa preparação do ambiente e a utilização de dinâmicas que não se repetiam, apesar de coincidirem nos objetivos, criava certa expectativa nos estudantes, de descobrir o que teria de novo. Do meu ponto de vista, isso foi uma excelente estratégia para manter o interesse e a participação dos jovens nos encontros.

Observei, também, que os alunos foram se acostumando com a dinâmica e organização da oficina, acomodando-se mais rapidamente e correspondendo progressivamente ao que lhes era proposto. A distração não desapareceu por completo, mas diminuiu visivelmente, o que demonstra, pela minha perspectiva, que os estudantes perceberam relevância e importância, no que era desenvolvido na oficina, para o seu crescimento pessoal.

Desse modo, observou-se que, com relação à interação com o outro, os estudantes foram progressivamente sentindo-se mais à vontade para falar de si com os colegas e com a professora, mas uns apresentaram mais dificuldades que os

outros nesse aspecto, tendo alguns que pouco se pronunciaram. Ao longo de cada encontro, os estudantes também foram ficando ainda mais próximos, à medida que iam conhecendo aspectos dos colegas, em especial de sua vida particular, que ainda não conheciam ou sequer imaginavam, o que ajudou na compreensão do outro.

Ao serem desafiados por meio das atividades propostas, havia relutância em ser o primeiro a realizá-las, mas iam se permitindo, aos poucos, fazer as atividades. Muitos sentiam a necessidade de conversar sobre o que sentiram ou presenciaram ao término dos encontros. Ao falar sobre sua história, em alguns momentos, houve estudante que se emocionou, em seguida, relatando ou não a causa da emoção. A professora também utilizou esses momentos para fazer com que os estudantes refletissem sobre suas fragilidades e potencialidades, dando sempre ênfase ao que tinham de potente e estimulando os estudantes a pensarem como essas potencialidades poderiam fornecer pistas acerca dos objetivos que poderiam construir, ou reafirmar os que já possuíam.

Dentre os pontos positivos, destaca-se a mudança de comportamento dos jovens com relação aos encontros, pois nos primeiros, estavam bastante dispersos. Parece-me que a mudança de comportamento pode ter ocorrido porque os jovens perceberam relevância no que estava sendo desenvolvido. Outro ponto positivo foi a relação de afeto e respeito mútuo que foi criada na oficina, através da condução realizada pela professora Maura. A meu ver, a oficina, cuja proposta foi a de “promover a construção do autoconhecimento para a compreensão da identidade e de meios para viver relações saudáveis consigo e com os outros” -- como se pode ler em sua ementa – realmente provocou os estudantes a refletir sobre si e suas vidas, bem como sobre suas potencialidades e fragilidades em um clima de interação, afeto e respeito mútuo.

Dentre os pontos negativos, destaco a dificuldade de concentração dos estudantes nos primeiros encontros, o que diminuiu consideravelmente o tempo de realização das atividades. Ainda em se tratando do tempo, de 1h30min para duração da oficina, foi insuficiente e, algumas vezes, a oficina terminava sem que se pudesse realizar todas as atividades. Outro ponto negativo refere-se à infraestrutura da escola, em que a pouca ventilação combinada com a alta temperatura dificultou o desenvolvimento das atividades.

6.2 PROJETO DE VIDA NA ESCOLA PELO OLHAR DOS ESTUDANTES

Assim, sem olhos ou sorriso que fossem seus, ninguém conseguia escolher um nome que ele se ajustasse, tornando-o único, impossível de ser confundido com qualquer outro. Era muita ausência para ele carregar. E cedo decidiu que, tão logo estivesse crescido, dono enfim da sua vida, partiria à procura do rosto que lhe pertencia e que, certamente, havia de estar perdido em alguma parte do mundo

Marina Colasanti (2011).

O trecho acima faz parte do conto *O moço que não tinha nome*³², de autoria de Marina Colasanti, o qual foi lido e discutido com os estudantes na oficina *Escritas de si*. O conto trata da história de um rapaz que não tinha nome nem rosto, o que o incomodava bastante, pois utilizando as palavras da autora, *era muita ausência pra ele carregar*. Assim que cresceu, o moço saiu em busca de um rosto, de um nome, ou seja, em busca de si. Foram vários anos de procura até que encontrou uma moça que voltava da fonte e ele se ofereceu para carregar seu cântaro. A moça, mais do que com espanto, como os outros, encarou o moço sem rosto com *surpresa agradecida*.

Assim, ele foi encontrá-la repetidas vezes, e ela, por sua vez, não se detinha na ausência do rosto, ao contrário: *ela olhava os próprios olhos refletidos nele e os via ficarem mais brilhantes, olhava a sua boca e só lhe via sorrisos*. Com a ameaça da aproximação do inverno e assim não mais poder encontrar com o moço, o medo de perdê-lo e a vontade de retê-lo para si fez com que, num impulso, ela o chamasse pelo nome de *Amado*, e nesse momento, o tão sonhado rosto do moço foi se desenhando, e ele, a partir do encontro com a moça, conseguiu achar algo que lhe fizesse sentido e, enfim, foi encontrando a si mesmo.

Nesta subseção, minha atenção recai sobre os momentos da oficina que foram mais mencionados pelos estudantes nas entrevistas, a exemplo do conto *O moço que não tinha nome*, e relacionar o que foi observado na oficina com as falas desses estudantes, a fim de compreender como pode ocorrer, na prática, a abordagem do projeto de vida na escola com os estudantes do Ensino Médio. Também, como eles avaliam e se percebem ao participar de atividades que tratam da sua subjetividade, bem como de sua história de vida e projeções para o futuro.

³² O conto *O moço que não tinha nome* pode ser lido na íntegra, em: <https://drikanunesfazendohistorias.blogspot.com/2011/10/o-moco-que-nao-tinha-nome-marina.html>.

Para analisar os dados obtidos nas entrevistas da oficina Escritas de si, o método adotado foi o da análise de conteúdo, o qual é muito utilizado nas pesquisas qualitativas por buscar descrever e interpretar os fatos narrados e compará-los, classificando o material em temas ou categorias, a fim de compreender melhor o fenômeno estudado. Sendo assim, após uma leitura detalhada das entrevistas transcritas, foi realizada a codificação dos dados, observando as palavras e expressões (unidades de análise) que se repetiam nas falas dos estudantes e a partir daí fui extraindo os temas que se destacaram (BARDIN, 1977).

Sendo assim, após uma leitura detalhada das entrevistas transcritas, nas quais os estudantes falaram acerca de como se sentiram na oficina, de como foi ouvir e falar da sua história de vida para professores e colegas, e da sua relação com a escola e com as pessoas que dela fazem parte, pude observar que duas grandes temáticas se destacaram nas falas dos estudantes: compreensão de si e relação com o outro. Assim, analiso as falas dos estudantes com relação às temáticas já descritas, e relaciono com a observação dos encontros e com a concepção de identidade narrativa de Paul Ricoeur.

Conforme exposto no início, alguns momentos ou dinâmicas da oficina destacaram-se entre as outras atividades, levando em consideração as reações e falas dos estudantes. Um desses momentos foi a leitura seguida da reflexão do conto *O moço que não tinha nome*, de Marina Colasanti (2011). O conto, carregado de poesia e linguagem metafórica, não foi compreendido de início pelos estudantes, que fizeram algumas interferências e se dispersaram um pouco, mas após a leitura de cada parágrafo seguida da reflexão guiada pela professora, a história foi fazendo sentido para os estudantes, que passaram a atribuir significado ao texto e a relacioná-lo com suas próprias vivências.

O cenário criado pela professora contribuiu para chamar a atenção da turma para a leitura do conto. Assim, ela distribuiu as cadeiras em círculo e colocou, ao centro, um carpete com almofadas coloridas e uma frásqueira com alguns doces, fazendo com que os estudantes se sentissem acolhidos, o que foi sinalizado na entrevista por uma das estudantes. Para respeitar o anonimato, vou chamá-la de Luíza:

Teve um momento em que a gente estava ali, a gente tava com os bombonzinhos, ali, e ela colocou a gente sentado, colocou... fez aquele... aquela, meio que uma caminha no chão, e aí ela

leu um texto e todo mundo falou, foi...foi legal. Mesmo eu que não falei muita coisa, ali, sobre sobre eu, nem nada, mas assim, foi muito bom escutar todo mundo falar, e ver o quão acolhedor foi aquele momento...

Luiza também considerou esse momento o mais marcante da oficina, lembrando-se dele como um momento mágico: “*e eu me senti bem só de escutar o pessoal, de escutar ela [a professora] falando aquelas coisas, era como se eu já tivesse deixado tudo para trás, como se eu fosse já uma nova mulher*”. Além de se sentir acolhida pela professora, na fala da aluna, é possível perceber que a leitura do texto despertou-lhe novas sensações ou sentimentos, ao ponto de ela se sentir uma nova pessoa, como o moço que, ao final do conto, pôde “sorrir feliz”. O encontro com a moça ajudou-lhe a se reconhecer, ao invés de apenas refletir o rosto das pessoas com as quais se encontrava.

O texto nos apresenta alguém que busca algo que é significativo, alguém que faz o seu caminho em uma longa procura por *si mesmo*. Um *si mesmo* que vai se desenhando no encontro com o outro, no caso do conto, com a moça, o que podemos relacionar com a ideia de Paul Ricoeur. Esse autor nos revela que o acesso do sujeito a *si mesmo* ocorre de forma indireta; ou seja, pela via do encontro com os outros, com suas histórias, com a ficção, com a cultura e na vivência dos acontecimentos que vão tecendo o enredo da nossa vida.

Ricoeur sustenta que o autoconhecimento não emerge do interior da consciência por uma atividade exclusiva de introspecção, como se a subjetividade fosse absolutamente auto-suficiente [*sic*]. Antes, a presença do sujeito, de si a si, é sempre indireta, é uma presença mediada pela alteridade, sendo por isso que propõe uma auto apropriação através da decifração dos símbolos e textos provocatórios (que dão que pensar), de todas as marcas culturais que façam parte da vida do sujeito (FERNANDES, 2008, p. 76).

Na oficina, a leitura compartilhada do conto, que aqui consideramos um texto provocatório, fez com que os estudantes fizessem, cada um a seu modo, um movimento de se transpor para outra realidade, e ao habitá-la, refletir sobre a própria vida, como por exemplo, acerca de suas próprias buscas, do que é valioso para si e da importância que dão a *si mesmos*. Isso pode ser exemplificado pela fala do estudante, que aqui chamarei de Antônio, ao tentar relatar, na entrevista, como se *viu* no personagem do conto e quais reflexões surgiram a partir desse movimento.

foi do menino, eu acho que foi do rosto dele, que ele não conseguia se ver, mas teve umas parte[s] ali, antes, era... foi resumindo praticamente eu, fez eu me achar mais, porque eu tava um pouco perdido... E é isso, eu me vi um pouquinho no personagem. Fez eu pensar mais em mim, porque eu não pensava em nenhum momento em mim, eu pensava mais nos outros, em ajudar as pessoas.

A leitura do conto despertou Antônio para a importância de pensar em si mesmo e não apenas nos outros, o que fez com que ele se sentisse menos perdido ao se permitir focar em seus desejos e projetos. Ele se identificou com o personagem que também se sentia perdido, à medida que não se reconhecia em nada, mas que decidiu se empenhar na busca de algo que fosse realmente significativo para ele. Inúmeros são os textos de ficção que, como esse, provocam em nós reflexões que podem se converter em mudanças de direção ou no modo de caminhar.

Ricoeur aponta a ficção como meio de habitarmos outras situações e emitir, sobre elas, juízos de valor, aprovando ou não as atitudes dos personagens. Esse movimento de ir e vir que os textos ficcionais nos proporcionam também se apresentam como meio de refletir sobre nós, e até mesmo de descobrirmos novas possibilidades de agir. “Ora, a leitura, acrescentamos, comporta também um momento de remissão: é quando a leitura se torna uma provocação a ser e agir de outro modo” (RICOEUR, 2010b, p. 423).

Assim, por meio do texto abordado na oficina, os estudantes refletiram sobre as suas vidas projetadas na história e foram provocados a se movimentar na busca por uma vida com mais sentido e de se compreender melhor. Nesse exercício de examinar a si mesmos destaca-se, também de acordo com a fala dos estudantes, a interação com o outro que habita o espaço da escola, pois ela é, sem dúvida, um espaço de encontros. Nela transitam e interagem vários atores com diferentes papéis, como pais, funcionários, professores, colaboradores, estudantes... o que torna o espaço da escola ainda mais propício ao desenvolvimento da aprendizagem que ocorre não somente na sala de aula, mas em todas as atividades, vivências e diálogos que acontecem em seu interior. Destaco, nesse ponto, o feliz encontro da professora Maura com os estudantes que fizeram parte da oficina *Escritas de si*. Alguns deles já nutriam por ela estima e admiração, pois já a conheciam de um momento anterior, quando fazia parte do quadro de professores da escola, lecionando geografia, como recordou Luiza, na entrevista:

ela me motivou muito a estudar lá, no sétimo ano. Ela dava aula pra gente de Geografia, era a melhor aula [...] tipo, era muito bom mesmo, eu lembro de tudo. Por exemplo, ela botava a gente na biblioteca. Aí, ela colocava uma TV, um filme, ou uma videoaula, aí ela ia parando, ela ia explicando, ela tipo, mandava a gente olhar para cima e imaginar, e a gente imaginava, era como se estivesse tudo acontecendo ali, em cima com a gente, no espaço.

Então, para alguns estudantes da oficina, mais que um encontro, foi um feliz reencontro entre uma professora que, através da oficina, pode retornar ao ambiente escolar; e estudantes que agora, com um pouco mais de experiência na bagagem, puderam confirmar o respeito e a admiração que sentem pela professora. Durante as entrevistas, outros professores com diferentes perfis foram mencionados pelos estudantes, como presenças muito significativas para sua formação escolar e enquanto pessoas. Isso pode ser expresso na fala de Marcelo sobre determinado professor: *“na maioria das vezes eu só aprendi por causa da pressão que ele dava... foi desse jeito que a maioria das coisas eu aprendi com ele, ele me marcou nessa parte. Precisei dessa pressão”*. Sobre esse mesmo professor, considerado dos mais rígidos, no momento da entrevista, outros alunos recordaram sua importância, como Luiza:

O professor João, de Matemática, marcou porque foi... não, eu falo com todas as palavras, assim, sem medo. Foi a partir do professor João que eu comecei a aprender mesmo, a ser inteligente, porque antes eu não aprendia nada. Aí, depois do professor João, eu comecei a estudar em casa e a querer mesmo, e era natural, eu só [me] sentava e lembrava das coisas que ele falava. Eu gostava do jeito que ele ensinava e todo mundo daqui da sala começou a se dar bem a partir dali, a aprender os conteúdos da matemática, e aí a gente começou a se interessar por outras matérias também, por causa dele.

Ao refletir sobre as relações na escola, os estudantes reconhecem que muitos professores, com diferentes perfis, marcaram sua trajetória e que praticam muitos dos ensinamentos passados por eles em suas vidas, incorporando, em seu caráter, valores e hábitos. Como por exemplo, pode ser citado o de estudar e persistir, a partir do contato com determinado professor, ou até mesmo com outro estudante, como menciona André, a respeito de seu colega de classe: *“Lucas foi um colega que me estimulou a estudar mais”*.

A partir desses exemplos, podemos refletir, sob a óptica dos estudantes, quanto dos outros carregamos em nós, quando avaliamos que sua influência é

positiva. Esses exemplos podem nos levar a sermos melhores em determinado ponto, sobretudo no ambiente escolar, espaço em que muito da nossa identidade se constrói através das vivências, interações e identificações que fazemos com os heróis e pessoas que admiramos, internalizando deles ou mesmo do contexto em que vivemos, valores e hábitos. Contudo, é na escola que, muitas vezes, também decidimos o que *não* queremos para nossas vidas e como *não* queremos ser. Sobre esse processo de identificação com o outro, Ricoeur (2016, P. 286) afirma:

[...] ressaltaremos a dependência das identidades pessoais às identificações com... heróis, personagens emblemáticos, modelos e mestres, e também preceitos, normas que se estendem dos costumes tradicionais aos paradigmas utópicos que, emanando do imaginário social, remodelam nosso imaginário particular.

Ora, arrisco-me a dizer: a escola é um ambiente dos mais propícios às identificações com as quais a nossa identidade está submetida. Na escola, conhecemos diversos heróis da ficção e da história, e nos deparamos com a figura do mestre que, de acordo com a fala dos estudantes aqui mencionados, frequentemente se configuram como influências que carregamos ao longo das nossas vidas. Nesse sentido, o professor seria, então, o outro que possibilita ao estudante conhecer melhor o mundo que habita e lhe apresenta não só elementos da cultura e das ciências, como também novas possibilidades de ser, por meio do ensino e exemplo (RICOEUR, 2014). Somos seres acessíveis aos preceitos, instruções e recomendações que nos auxiliam a aperfeiçoar nossas ações no mundo.

Entretanto, infelizmente, esse profissional que é tão importante para a formação integral dos educandos e até mesmo para constituição do caráter, por meio da identificação, hoje enfrenta inúmeros problemas que fazem a profissão docente ser considerada umas das mais desvalorizadas e adoecedoras do nosso país. Ao discorrer sobre o sofrimento docente, Fanizzi (2023) mostra que as agruras do ofício de ensinar não se fazem presentes apenas na precariedade material, tão noticiada nas mídias, mas também subsiste uma precariedade simbólica, expressa pela deslegitimação da profissão docente.

O sofrimento do professor enraíza-se de maneira profunda em uma forma de precariedade que, ainda que aparentemente constituída por contornos mais fugazes, opera de modo bastante imperioso junto aos sujeitos: a precariedade simbólica. Nomeamos como precariedade simbólica a condição

constituída pela reiterada desautorização da ação e da enunciação docente que deflagra o lugar precário hoje ocupado pelos professores e professoras em nosso imaginário social (FANIZZI, 2023, p. 14)

Sendo assim, os professores, além de trabalhar, geralmente em condição de precariedade material, também enfrentam frequentemente o desrespeito e a desvalorização por parte de alguns estudantes, e até mesmo da sociedade. Nesse sentido, muitos professores reclamam da dificuldade de serem ouvidos, da desvalorização da sua prática expressa na negligência ou indisciplina dos estudantes, que se encontram cada vez mais dispersos e agitados. Na realização da oficina, conforme dito anteriormente, também pudemos perceber essa dificuldade de os estudantes pararem para escutar a instrução da professora, de se manterem atentos de modo a participar efetivamente dos encontros. Isso também foi observado por alguns estudantes, como Joana, ao mencionar, quando entrevistada, o comportamento de alguns colegas como ponto negativo da oficina: *“às vezes desmotiva ver o pessoal conversando, e tudo mais, fica chato né? Pra mim, a pior parte foi isso aí, porque às vezes a aula tava boa, mas ficava chata por causa disso”*.

Contudo, felizmente, a dispersão dos estudantes foi diminuindo ao longo dos encontros, e os próprios estudantes interpretaram isso, no meu entendimento, como o desenvolvimento da paciência para ouvir e tentar realizar com calma e empenho as atividades propostas. A questão da paciência, em especial, foi um ponto de reflexão muito apontado pelos estudantes nas entrevistas, como na fala da estudante que vou chamar de Andrea, ao relatar uma descoberta que fez de si, a partir da oficina: *“descobri que eu tinha paciência, mais do que eu achava que eu tinha, acredita numa coisa dessa? (risos)”*. Sobre isso, a estudante que vou chamar de Jaqueline, também relatou:

[...] antes eu não tinha muita paciência, e agora eu tenho mais paciência [...] A oficina me ajudou a ter paciência porque a depender da atividade que existia na oficina, mostrava isso, que a gente tem que ter paciência pra fazer aquela atividade, pra sair perfeito, daquele modo, não só pela atividade, mas também por nós mesmos [...] eu aprendi isso.

Essa paciência, tão frisada pelos estudantes, foi também demonstrada pela professora Maura, ao longo dos encontros, pois os alunos chegavam sempre bem dispersos e agitados, e ela fazia todo um esforço para acalmá-los, e reagia de forma

tranquila às interrupções que os alunos faziam durante as atividades. Ela ressaltava sempre a importância de realizarem as atividades com calma e concentração, para terem um *produto final* mais elaborado, e a importância desse momento de reflexão de si para o crescimento deles enquanto pessoas e estudantes. Segundo Luís, ao falar na entrevista sobre a professora e a oficina: “*Maura é extremamente carinhosa com todo mundo, sempre muito paciente, perfeito, perfeito*”. Nesse ponto, do meu ponto de vista, os estudantes foram contagiados com a postura da professora, que sem perder a paciência, advertia os alunos sobre a importância de aproveitar melhor o tempo da aula.

Desse modo, de acordo com a fala dos estudantes, foi possível perceber que consideram importantes o exemplo e a convivência com o outro, e que a oficina proporcionou vivências que lhes permitiram conhecer melhor esse outro, aqui representados pela professora Maura e pelos estudantes com os quais já conviviam. Muitos não se conheciam tão bem, como podemos ver na fala de Antônio: “*eu consegui conhecer mais de pessoas, tipo... as pessoas falavam coisas que eu nunca achei que elas eram na verdade, e se não tivesse esses momentos, eu não teria conhecido, interpretado dessa maneira*”.

A estratégia da professora, utilizada ao longo da oficina, de trazer elementos e símbolos diferentes para fazer os alunos entrarem em contato com suas lembranças e emoções, acredito que foi bastante interessante, pois funcionaram como uma espécie de ponte para que os estudantes pudessem acessar a si mesmos, e dessa forma, refletir sobre suas reações e atitudes diante da vida, e cada um foi se identificando mais com uma ou outra dinâmica. Dentre elas, as que mais se destacaram, de acordo com as falas dos estudantes, além do conto, foram a da mandala e das máscaras.

Na tarde em que foi trabalhada a mandala com os estudantes, eles puderam escolher as cores que mais traduziam como estavam se sentindo e, ao som de uma música tranquila, puderam colorir com calma a sua mandala, permitindo-se demorar na escolha e combinação das cores e acolher os sentimentos que essa atividade lhes despertou. Segundo Jaqueline:

[...] a mandala marcou muito pra mim... o significado dela na oficina, no caso, foi as cores, [...] tipo, o significado foram as cores que ela tava querendo dizer pra mim, foram cores frias [...] no caso, as cores significavam tanto equilíbrio, paciência e

voltar pro eixo. Então, era o que tava fazendo sentido pra mim, naquele momento, foi isso.

Ao colorir a mandala, Jaqueline permitiu-se parar um tempo para pensar no que ela necessitava naquele momento, que segundo ela, era equilibrar-se. A estudante pôde, então, experimentar um tempo diferente, o de realizar uma atividade sem pressa, podendo escolher as cores com calma e se perguntar o porquê da escolha daquelas cores. Esse tempo de realizar as atividades propostas com calma e buscando a perfeição foi, sem dúvida, um diferencial da oficina. Ele não foi alcançado pela professora sem esforço, pelo contrário: ela estava a todo tempo tentando fazer com que os estudantes estivessem presentes nos encontros. Isso foi possível porque ela mesma estava presente, física, emocional e intelectualmente durante os encontros. No romance *O diário da escola*, Daniel Pennac (1994) discorre sobre a importância desta presença viva do professor.

Se eu quero a plena atenção mental deles, é preciso ajudá-los a se instalar nas minhas aulas. Os meios para conseguir? Isso se aprende, ainda que longamente. Uma única certeza é que a presença dos meus alunos depende estreitamente da minha: da minha presença junto à turma inteira e junto a cada indivíduo em particular, da minha presença na minha matéria também, da minha presença física, intelectual e mental, durante os cinquenta e cinco minutos que vai durar minha aula (PENNAC, 1994, p. 103).

De modo semelhante ao professor Pennac (1994), a professora Maura, então, demonstrou, em todos os oito encontros, estar presente e atenta a cada um dos estudantes. A meu ver, isso permitiu que eles também fossem desenvolvendo essa reciprocidade, apesar do curto tempo da oficina. Talvez isso também tenha feito com que os estudantes quisessem que ela continuasse, como podemos observar na fala de Jaqueline: *“A aula dela... foi muito marcante, tanto que a gente queria continuar, porque ajudou a gente a se entender melhor, lidar com outras pessoas, relaxar e ter mais calma e empatia...”*

Essa percepção acerca da importância da paciência e de realizar as atividades com mais calma é, sem dúvida, muito necessária no ambiente escolar, não apenas em uma oficina que trata de questões mais subjetivas, como a *Escritas de si*, mas em todas as aulas e atividades. É necessário aproveitar melhor esse tempo da escola como um tempo de acessar outros saberes e outras possibilidades de ser. É preciso estimular o educando a ter uma postura mais atenta diante do que a escola tem a

oferecer e, para isso, se faz necessário que o educador acredite, primeiro, no poder que a educação tem de mostrar aos educandos outras formas de ver e de ser no mundo.

Voltando ao conto *O moço que não tinha nome*, o protagonista procurava a si mesmo em diversos elementos que encontrava, tais como em tapeçarias e obras de arte, buscando algo que o fizesse se sentir mais vivo, o que finalmente pôde ser encontrado no encontro com a moça. Algo similar acontece no espaço da escola, quando os estudantes encontram algo que lhes desperta interesse e com o qual querem passar mais tempo e dedicar mais atenção, ou quem sabe, até fazer disto uma atividade para a qual dediquem suas vidas. Não raro, vemos estudantes que, ao participar de uma atividade esportiva, científica ou artística na escola, fazem dela a sua profissão, ou mesmo reorganizam toda sua vida em torno dessa atividade. Um exemplo é o atleta que necessita obedecer a um programa rigoroso de treinamento, mudar sua alimentação, horários de dormir, formas de lazer, etc.

A dinâmica das máscaras também foi muito mencionada pelos estudantes nas entrevistas como uma atividade marcante. Nela, a professora entregou um recorte de uma máscara para cada um e pediu para que decorassem as máscaras como quisessem. Assim, ela levou tintas, lápis coloridos, cordões, lantejoulas, etc. Cada um foi construindo sua máscara e, após isso, ela foi narrando situações em que poderíamos utilizar uma máscara, e os estudantes que iam se identificando, iam colocando suas máscaras. Ela também deixou em aberto para que os estudantes pudessem pensar em outras situações em que poderiam utilizar máscaras. Após esse momento, ela refletiu com os estudantes acerca das máscaras que utilizamos no dia a dia para enfrentar algumas situações, como por exemplo, de preconceito, de violência. Sobre esse momento, a estudante Andreia apontou:

Ela me ajudou a entender quando estou usando uma máscara, e a saber o momento certo de usar uma máscara. Às vezes estou usando uma máscara sem perceber que estou usando máscaras. Por exemplo, eu fico agressiva do nada. Aí, é uma máscara que boto para aquele momento, ou então me isolar.

Essa atividade foi interessante, porque eles compreenderam a atividade de diferentes formas, ou seja, fizeram sua interpretação de acordo com o que identificaram como significativo. Assim, uma parte relacionou as máscaras com os papéis sociais que assumimos, de modo que, em alguns momentos, temos que adotar

diferentes posturas. Outros entenderam as máscaras como algo negativo, como se fosse para camuflar seus sentimentos, e há ainda os que entenderam o *camuflar* como algo positivo, pela possibilidade de proteger os outros com os quais nos relacionamos. Essa dinâmica, então, provocou os estudantes a refletirem sobre as respostas que dão às situações e acontecimentos da vida, como se relacionam com o outro que geralmente é agressivo, é preconceituoso. Ou ainda, os cuidados que tomam para não ferir o outro por conta de suas frustrações particulares, como apontou Andrea “[...] *porque a gente não pode tá levando nossos problemas pra outras pessoas. A gente tem que tentar resolvê-los e não descontar em ninguém, porque ninguém tem nada a ver...é colocar a máscara da felicidade e seguir*”.

Ao falar sobre si e suas histórias, os alunos também refletiram, durante os encontros da oficina, acerca do que querem para o seu futuro, à luz das oportunidades que têm e do que a escola lhes apresenta. Nesses momentos, a professora enfatizava sempre as potencialidades dos educandos, bem como a capacidade de se superarem, para a qual poderiam encontrar como aliada a própria escola. Nesse sentido, além de reafirmar o que queriam para o futuro, também puderam pensar em alternativas, ampliando, assim, suas possibilidades. Joana, por exemplo, tinha o sonho de ser policial, mas se identificou com outras experiências proporcionadas pela escola.

[...] eu gosto mais de administração, porque eu gosto muito dessas coisas de liderança, eu me dou muito bem. A escola me ajudou muito nisso, porque eu sou líder de sala, eu resolvo tudo. Eu sou líder de equipe, eu fui líder da equipe da gincana, e tem outras coisas também, que mesmo eu não sendo líder, eu consigo resolver.

Sobre suas projeções para o futuro, alguns se mostraram mais decididos acerca do que querem, e outros também tiveram a oportunidade de expor suas dúvidas e inseguranças com relação a esse assunto. Nesse contexto, Luís afirmou: “*Quero ser policial desde sempre [...] eu sinto que eu nasci pra isso e quero seguir isso, essa carreira*”. Sobre isso, Joana declarou: “*Eu penso em fazer faculdade. Tenho medo, confesso [...] se não der certo, eu vou fazer um curso técnico pra me especializar em alguma profissão [...]*”.

Em suma, foi possível perceber, nas falas e reações dos estudantes, que a oficina proporcionou momentos de reflexão sobre si, sobre sua relação com os outros

e sobre sua própria história também. É notável que um tempo significativo da oficina, que à primeira vista teria como foco o futuro, por estar relacionada ao eixo projeto de vida, foi ocupado pelas memórias de experiências passadas. Às vezes, memórias não muito agradáveis vieram à tona na oficina, o que pode ter resultado em momentos não muito *confortáveis* para os estudantes. Sobre isso, Antônio relatou, ao ser entrevistado: *“Eu fiquei nervoso porque eu não gosto de falar da minha vida. Assim... eu falei de várias emoções minhas, o que eu já passei, em várias partes dos deveres (atividades propostas) dela [...]”*.

Nos relatos dessas memórias boas e ruins, surgiram assuntos delicados, como a relação com a família, o deparar-se com a finitude da vida e seguir sem a pessoa que foi e é importante na composição da nossa história e de quem somos. A esse respeito, André falou: *“Teve coisa que foi difícil partilhar, como por exemplo, sobre meu irmão, que é um fato ainda muito forte em mim, que foi a morte dele”*. Então, os estudantes refletiram sobre a lacuna deixada pela pessoa, como se sentem e o que fazer daqui para frente. Andrea relatou: *“ao mesmo tempo que eu penso no meu pai, eu penso no futuro. É como se eu tivesse amparada. Assim, eu penso muito nele, mas eu tento, a cada dia, pensar de uma forma diferente. Ao mesmo tempo que me amedronta, me encoraja”*.

A morte é, sem dúvida, um acontecimento que impacta uma história e, para muitos, é difícil seguir depois dela. Então, como integrar esse momento difícil à narrativa de uma vida? Cada um vai lidando com essa situação de forma peculiar: alguns tentam honrar a memória da pessoa e falam dela com menos dificuldades, outros evitam o assunto, ou mesmo se dão um tempo para assimilar a separação. Segundo Paul Ricoeur (2014), a narrativa também nos auxilia a lidar com a morte, à medida que nos deparamos com ela nas histórias de ficção que têm o poder de nos fazer transportar para outras realidades ou situações.

Quanto à morte, as narrativas que a literatura faz dela acaso não tem a virtude de embotar o aguilhão da angústia em face do nada desconhecido, dando-lhe imaginariamente o contorno desta ou daquela morte, exemplar por uma razão ou outra? Assim, a ficção pode concorrer para a aprendizagem do morrer (RICOEUR, 2014, p. 173)

Nesse processo de o sujeito aprender a conviver com a realidade da morte, o deparar-se com a narrativa do outro sobre essa situação, seja ela real ou fictícia, nos

coloca em contato ao menos com a ideia de finitude da vida, e pode auxiliar quando ela se tornar realidade na nossa história.

A escola se depara com essa questão a todo momento, e quando falamos da escola pública, isso é ainda mais frequente. Repetidas vezes, no decorrer do ano, um estudante perde alguém da família por conta do tráfico ou da violência do local onde residem. O que para os noticiários já se tornou uma notícia corriqueira, para quem mora nesses locais, é o luto pelo fim da história de alguém muito amado.

Como acolher esse estudante, que chega muitas vezes dilacerado após a morte do irmão, do amigo, ou mesmo dos próprios pais? É preciso ao menos ouvir o estudante, se ele quiser se pronunciar. É preciso, de alguma forma, acolher e dividir com ele essa dor, permitir-lhe a pausa necessária para que possa se refazer e perceber, também, os impactos que essas perdas causam nos outros. Frequentemente são parentes ou amigos, pois moram no mesmo bairro. Nesses momentos, a escola se depara fortemente com a dimensão humana do sujeito e não pode ignorá-la, pois afinal, como bem alertou Paulo Freire³³ (2010), sobre a escola:

Não se trata só de prédios, salas, quadros,
Programas, horários, conceitos...
Escola é sobretudo, gente
Gente que trabalha, que estuda
Que alegre, se conhece, se estima.

Essa escola, composta de gente que “se conhece e se estima” (FREIRE, 2010), também ajuda o sujeito a se refazer após uma experiência traumatizante, também pode abrir espaço para que ele compartilhe essa experiência, se assim o quiser, contribuindo para que alcance uma melhor compreensão de si. Já que segundo Ricoeur (2010), em uma perspectiva semelhante, um sujeito se reconhece na história que ele conta para si mesmo. Desse modo, apesar de ter sido difícil para alguns estudantes falarem de si, eles também reconhecem o quanto foi importante para terem essa oportunidade. Podemos averiguar isso nas falas de Luís e Paulo, respectivamente: *“Eu me senti bem por falar, me abrir, falar com outras pessoas sem ser meus familiares...”*. *“Foi muito bom, porque eu sempre fui muito fechado. Até com minha família e amigos, eu nunca tinha falado muito sobre mim. Pra isso aí, me ajudou a ser um pouco mais aberto sentimentalmente”*.

³³ Paulo Freire (1921- 1997) foi um educador e filósofo brasileiro que ganhou notoriedade no cenário mundial, no que se refere à pedagogia. Para acessar o poema intitulado *A Escola*, na íntegra, acesse: <https://www.rizoma-freireano.org/poema0808/a-escola-paulo-freire>.

Essa assertiva acerca da dimensão humana da escola, conforme já exposto, se faz ainda mais necessária no ambiente da escola pública. Ela lida com jovens que não raro passam por muitas privações sociais e problemas de ordem familiar, que apesar de não serem a preocupação central da escola, se apresentam de forma muito intensa no ambiente escolar e perpassam as ações pedagógicas. Logo, não é possível ignorar essas questões ou fingir não existem, e a escola precisa encontrar formas mais assertivas de lidar com elas.

No ambiente escolar, há uma rede de histórias que se entrelaçam, nem sempre fáceis de aceitar ou suportar, mas a escola que se importa com os sujeitos que nela habitam pode contribuir para que eles sejam capazes de “*Se comprendre soi-même, c’est être capable de raconter sur soi-même des histoires à la fois intelligibles et acceptables, surtout acceptables*” (RICOEUR, 2021, p. 21). Nessa direção, é importante pensar a escola como um espaço de alento, capaz de fazer com que o sujeito que padece possa experimentar um novo tempo: o de descobrir suas potencialidades, adquirir novos sonhos e construir novos projetos para sua história de vida.

Deste modo, as temáticas da compreensão de si e o relacionamento com o outro se destacaram, de acordo com as falas dos estudantes, no desenvolvimento da oficina. Percebeu-se, também, que os alunos viram relevância no desenvolvimento de atividades que abordam questões relacionadas à sua subjetividade na escola, pelo menos no que diz respeito à sua participação na Oficina *Escritas de si*. De acordo com as falas dos estudantes nas entrevistas e com a observação dos encontros, foi visível que eles experimentaram um tempo diferente do habitual na realização das atividades propostas na oficina: eles perceberam que podiam realizar as atividades com mais paciência e atenção.

A partir da minha perspectiva, essa é uma questão importante, que foi levantada pelos estudantes nas entrevistas, sobretudo nesse tempo acelerado em que vivemos. As atividades, de uma forma geral, são realizadas de maneira automática e sem a devida atenção. Assim, perceber que se pode realmente estar presente na escola, dedicando-se a *saborear* cada aula ou experiência proposta, pode mudar a forma como o estudante se relaciona com ela e, quiçá, poderá fazê-lo habitar o vasto mundo de conhecimentos que a escola tem a lhe oferecer.

Percebe-se também, nesse ponto, como foi válida a insistência da professora Maura em lembrar aos estudantes, apesar da frequente dispersão, que o que se

aprende ou se experimenta na escola é valioso para sua constituição enquanto pessoas. Assim, a escola promove a formação integral do educando por meio de uma diversidade de temas, conteúdos e experiências que proporciona aos estudantes. Nesse contexto, acredito que seja válida a realização de atividades que se relacionam mais diretamente com a subjetividade, oportunizando espaço para que os estudantes possam fazer uma reflexão de si, da sua história e das relações que desenvolvem com o outro no interior da escola e nos diversos espaços que habitam.

Saliento, entretanto, que foi possível perceber, nas reflexões desta pesquisa e nas falas dos estudantes, que essa compreensão de si não ocorre apenas em atividades mais relacionadas à subjetividade ou à temática do projeto de vida na escola, mas na interação com o currículo da escola como um todo. No diálogo com os conteúdos formais das disciplinas e com os professores delas, além de se aprender matemática, geografia e história, o estudante também aprende modos de ser, de agir e de se relacionar com o outro, o que faz da escola um celeiro de possibilidades de construção de si.

É importante também destacar que o tema da projeção para o futuro não foi o que mais se sobressaiu nessa oficina relacionada ao projeto de vida. Entretanto, foram desenvolvidas reflexões importantes para que essas projeções sejam feitas, já que, de acordo com o que vimos na concepção de identidade narrativa de Ricoeur, nossa identidade se constrói no tempo conectando passado, presente e futuro. Nessa direção, possibilitando que o estudante possa narrar com mais clareza o seu passado e seu presente, compreendendo-se nessa unidade da sua história, a escola pode contribuir para que o estudante possa realizar projeções para o seu futuro.

Outra questão que merece ser destacada sobre a realização da oficina é a relação dos estudantes com textos fictícios, já que foi perceptível, através da leitura do texto com os estudantes, a capacidade que possui de provocar neles reflexões variadas acerca da sua própria vida, e de acordo com suas vivências e compreensão de mundo. Também foi observado que os estudantes se identificaram com os personagens do conto, e as meninas se identificaram mais com a moça da fonte do que com o próprio protagonista, o que pode denunciar a busca por elementos de identificação, nesse caso, o gênero.

O texto fictício constituiu-se, então, nesse exemplo da oficina, em uma via indireta de acesso a si, que os estudantes utilizaram para pensar sobre a própria vida por meio da identificação com os personagens. Assim, eles puderam se transportar

para o contexto do conto e, ao retornar a si, refletir sobre os caminhos que podem tomar, sobre o que têm feito até então e em que precisam mudar. Desse modo, eles completaram o sentido do texto atribuindo a ele um significado particular. Esse encontro do texto com o leitor acontece em momentos variados na escola, possibilitando uma série de construções de significados por parte dos alunos, como também ampliando a sua compreensão de si.

Sendo assim, a temática do projeto de vida na escola, que envolve a compreensão de si, do passado e dos outros que fazem parte da rede de convivência do estudante, não é possível de ser condensada em um componente curricular. A razão para isso é que, para realizar projeções para o futuro, o estudante mobiliza uma série de elementos de sua história de vida, que incluem a escola, mas vão além dela. A ela, todavia, cabe o papel não menos importante de apresentar possibilidades de futuro aos educandos, nas diversas narrativas, reais e fictícias que lhes proporciona conhecer.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo mundo ama um dia
Todo mundo chora
Um dia a gente chega
no outro vai embora
cada um de nós compõe a sua história
cada ser em si,
carrega o dom de ser capaz
de ser feliz [...] ³⁴

Almir Sater (2000).

É com esses inspirados versos de Almir Sater que finalizamos este estudo, no qual tivemos a oportunidade de cruzar com algumas histórias de estudantes, e tomando emprestado os versos de Almir Sater, afirmo que carregam em si *o dom de ser capaz e de ser feliz* (SATER, 2000). É com esses sujeitos cheios de sonhos que nos encontramos todos os dias nas escolas, e muitos desses sonhos são construídos a partir dos encontros que a própria escola proporciona: encontros com saberes, com mestres, com ficção, passado e consigo mesmos.

Por meio desses múltiplos encontros e na interação com eles é que os estudantes também são impulsionados a se projetar para um futuro possível, apesar das intempéries da sua história. Ao falarmos de histórias de vida, de interação com o outro, tomada de decisões e projeção de novas narrativas, também estamos falando de projeto de vida, o qual, ao englobar tantos elementos que adentram o universo da escola, também o extrapolam, e não pode, conforme já exposto, ser condensado em um componente curricular.

Entretanto, a temática do projeto de vida já se faz presente na escola, pois embora ela introduza os estudantes em um legado, trabalha com o herdeiro desse legado, que também é um sujeito que tem uma história e que possui *o dom de ser capaz*, de refletir e de tomar decisões de forma responsável, conectando as ações do presente com o conhecimento do passado e as projeções que pode fazer para o futuro. É nessa direção que aponta a reflexão de Ricoeur (2010, p. 353), quando ele indaga: “Porque no trânsito do futuro para o passado, o presente não poderia ser o

³⁴ A letra dessa canção, intitulada *Tocando em frente*, de Almir Sater, pode ser encontrada na íntegra em: <https://www.lettras.mus.br/almir-sater/44082/>

tempo da iniciativa, isto é, o tempo em que o peso da história ainda por fazer é transfigurada em decisão responsável?”.

Nessa perspectiva, temáticas como a afetividade, as memórias e as perspectivas para o futuro não podem ser ignoradas pela escola. Ao contrário: elas emergem o tempo todo no ambiente da sala de aula, seja a partir da leitura de um texto fictício, de um poema, ou mesmo no desenvolvimento de projetos diversos. Assim, faz-se necessário discutir como os professores na sala de aula e como a escola como um todo podem lidar com essas questões que são mais relacionadas com a subjetividade, que aqui pode ser compreendida como identidade narrativa, à luz dos estudos de Paul Ricoeur. Esse conceito, na medida em que foi possível abordá-lo neste trabalho, enriqueceu nossas reflexões sobre a compreensão de si. De acordo com o autor, essa compreensão depende da mediação da narrativa, capaz de realizar a “síntese do heterogêneo” na busca por alguma concordância e por uma configuração temporal possível (RICOEUR, 2010). Nas palavras do filósofo:

“Insisto nesta expressão “identidade narrativa” pois o que chamamos de a subjetividade não é nem uma sequência incoerente de acontecimentos, nem uma substancialidade imutável inacessível ao devir. É precisamente a espécie de identidade que exclusivamente a composição narrativa pode criar por seu dinamismo” (RICOEUR, 2010, p. 210).

O projeto de vida, aqui compreendido como uma direção para a história dinâmica do sujeito, que pode ser alterada a qualquer momento, como também pode ser alterada a nossa história, está presente em todas as fases da vida. Entretanto, é na juventude que normalmente começamos a lidar mais intensamente com a indagação a respeito do que queremos para o futuro, e que nos vemos na iminência de tomar decisões nesse sentido. No meu ponto de vista, a escola cruza naturalmente com esse momento da vida dos estudantes por se constituir em um espaço que apresenta caminhos não somente relacionados à vida profissional, mas à vida como um todo, já que, na escola, nos deparamos com diversas narrativas, reais e fictícias. De acordo com Ricoeur (2014) elas podem nos fazer refletir sobre a nossa história, como também nos motivar a transformá-la.

Este estudo buscou, então, repensar a abordagem da temática do projeto de vida na escola à luz das reflexões do filósofo Paul Ricoeur, que mostra a importância das projeções que fazemos para o futuro, para que possamos avançar ou mesmo reorganizar a nossa história. Essa organização da nossa história de vida pode implicar

na integração, muitas vezes de momentos difíceis de serem aceitos pelo sujeito, o que pode dificultar a sua compreensão de si. A escola talvez não possa oferecer soluções para isso, mas pode acolher os estudantes com todas as discordâncias que carregam, e mostrar modos variados de lidar com elas, seja por meio da leitura de narrativas fictícias ou históricas, seja oferecendo ao estudante a possibilidade de dialogar com colegas e professores.

Nessa direção, ao encarar os estudantes, de acordo com Costa (2001), como *um feixe de possibilidades*, e lhes apresentar novas possibilidades de futuro, a escola pode contribuir para que eles possam organizar a sua história e dar continuidade a ela. Assim sendo, a escola constitui-se em um espaço de grande importância para os estudantes nesse momento em que começam a avaliar suas ações e tomar decisões que poderão impactar seu futuro.

Este estudo buscou, também, ouvir os estudantes no que diz respeito à inserção de atividades, na escola, que se relacionam mais diretamente com sua subjetividade, considerando a importância de conhecê-los melhor para o planejamento e a realização das práticas educativas, tendo em vista sua formação integral. Podemos emprestar as palavras de Bell Hooks (2017, p. 114): “o ato de ouvir coletivamente uns aos outros afirma o valor e a unicidade de cada voz”.

Assim, realizamos uma pesquisa de campo que abrangeu a observação dos encontros da oficina *Escritas de Si* e entrevistas semiestruturadas com dez estudantes do Ensino Médio. Nesta pesquisa, foi interessante perceber que os temas *compreensão de si* e a *interação com o outro* foram mais aprofundados do que a temática das projeções para o futuro, apesar de a oficina integrar as atividades relacionadas ao projeto de vida na escola. Parece-me significativo, também, que os estudantes consideraram válida e importante a participação na oficina para que pudessem refletir sobre si mesmos, compreenderem-se melhor, bem como conhecerem mais os colegas por meio das experiências e histórias que contaram sobre si.

Os estudantes também deixaram claro, nas entrevistas, a importância da interação com os conteúdos formais e a convivência com os professores para sua formação enquanto estudantes e enquanto pessoas também, sinalizando como motivaram mudanças de comportamento, não somente no que se refere à escola, mas à vida de uma forma geral. Sendo assim, também foi possível perceber que a compreensão de si, a reflexão acerca de suas ações e comportamentos, bem como

a interação com o outro são temáticas que estão presentes no ambiente escolar, independentemente de a escola realizar atividades relacionadas ao projeto de vida e à subjetividade dos estudantes.

Entretanto, sob a minha perspectiva, em um contexto de educação integral, é interessante que a escola oportunize momentos para trabalhar diretamente com essas questões, como ocorreu na oficina *Escritas de Si*. Em trabalhos como esse, o estudante tem a oportunidade de falar sobre sua história, seus aprendizados, suas fragilidades, ou seja, de poder organizar em suas narrativas de vida experiências e aprendizados que a escola lhe proporciona, além de outros elementos importantes de sua história, inclusive no que se refere aos momentos difíceis pelos quais o jovem pode passar.

Sendo assim, talvez essa tenha sido a maior contribuição da oficina: oportunizar espaço para que o jovem pudesse refletir sobre a própria vida, o que é essencial para a tomada de decisões e projeções para o futuro. Essa ideia corrobora com a máxima de Sócrates³⁵, mencionada algumas vezes por Ricoeur (2010 e outros), segundo a qual *uma vida examinada não é digna de ser vivida*. Também está em consonância com o próprio Ricoeur (2010, p. 209), para quem o exame da vida necessariamente passa pela via narrativa: “uma vida examinada, no sentido da palavra que tomamos emprestado no início de Sócrates, é uma vida narrada”.

Nesse sentido, é possível afirmar que abordar projeto de vida na escola, conforme já exposto, é tratar também de histórias de vida que se organizam no tempo, integram elementos diversos e se entrelaçam a outras histórias, reais e fictícias.

Dessa maneira, devido à importância e amplitude da temática do projeto de vida, que se relaciona com a história de vida do sujeito e se move de acordo com ela, não concordamos com a inserção do projeto de vida no currículo como componente curricular, pois ele perpassa toda a grade curricular da escola. Assim sendo, o projeto de vida se relaciona com todas as oportunidades educativas que a escola oferta, já que a partir delas o sujeito pode despertar para outras possibilidades de futuro, expressas nas inúmeras narrativas, reais ou fictícias que a escola proporciona conhecer, bem como nos conteúdos formais das disciplinas.

³⁵ Sócrates (470 a.C.-399 a.C.) foi um filósofo grego que representa o grande marco da filosofia ocidental. Ele teria proferido essa máxima em seu julgamento, no qual teria escolhido continuar na busca pela verdade além da vida, em lugar de viver uma vida em que não pudesse buscar suas respostas.

Por fim, esta pesquisa realça a necessidade de ampliar a discussão acerca da abordagem do projeto de vida na escola, sobretudo nesse momento de recente implementação do Novo Ensino Médio, que institui o referido projeto de vida como componente curricular. Para contribuir com esta discussão, apresentamos algumas noções e conceitos do filósofo Paul Ricoeur, principalmente sua concepção de identidade narrativa, o que pode contribuir não somente para refletirmos sobre o projeto de vida na escola, mas pode trazer luz às discussões acerca da educação, em especial, no que concerne à busca por formar sujeitos capazes de se responsabilizar por suas decisões e pela história que ainda precisa ser feita.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Vanessa Sievers de. Uma herança a ser lida: Reflexões a partir de Hannah Arendt e Paul Ricoeur. **Educação e Pesquisa**, v. 49, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349264315>.
- ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ARROYO, Miguel Gonzales. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.
- ARAÚJO, Ulisses F.; ARANTES, Valéria; PINHEIRO, Viviane. **Projetos de vida: Fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais**. São Paulo: Sumus, 2020.
- ARENDDT, Hannah. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020.
- ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- BAHIA. Secretaria da Educação. **Programa de Educação Integral – PROEI**. [s.d.]. Disponível em: <http://institucional.educacao.ba.gov.br/programasprojetos/programa-de-educacao-integral>. Acesso em: 27 mar. 2023.
- BAHIA. Secretaria da Educação. **Programa de Educação Integral – PROEI**. Versão Preliminar. 2014. Disponível em: <http://institucional.educacao.ba.gov.br/programasprojetos/programa-de-educacao-integral>. Acesso em: 27 mar. 2023.
- BAHIA. **Lei nº 14.359, de 26 de agosto de 2021**. Institui o Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira, e dá outras providências. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-14359-2021-bahia-institui-o-programa-baiano-de-educacao-integral-anisio-teixeira-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 27 mar. 2023.
- BELCHIOR, Antonio Carlos. **Como Nossos Pais**. 1976. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/belchior/44451/>. Acesso em: 24 mar. 2023.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 fev. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Escola em Tempo Integral**. [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral>. Acesso em: 16 fev. 2024.

BRASIL. Serviços de Informações do Brasil. **Educa mais Bahia**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/servicos-estaduais/participar-do-programa-educa-mais-bahia>. Acesso em: 16 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**, Brasília, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 24 mar. 2023.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Um sentido para a experiência escolar em tempo de pandemia. **Educação e Realidade**. V. 45, n. 4, 2020. Doi: <https://doi.org/10.1590/2175-6236109144>.

COLASANTI, Marina. **O moço que não tinha nome**. 2011. Disponível em: <https://drikanunesfazendohistorias.blogspot.com/2011/10/o-moco-que-nao-tinha-nome-marina.html>. Acesso em: 18 jan. 2023.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Aventura Pedagógica: Caminhos e Descaminhos de uma Ação educativa**. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.

DAYRELL, Juarez Tarcisio. **A escola como espaço sociocultural**, In: DAYRELL, Juarez Tarcisio. (org): **Múltiplos olhares: Sobre educação e cultura**. Belo Horizonte, UFMG, 1996.

DUARTE, Eliane Cristina Melo; JACOMELI, Mara Regina Martins. A educação integral na perspectiva histórico-crítica: para além da ampliação do tempo escolar. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 27, n. 56, p. 562–574, 2017. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/11955>. Acesso em: 6 abr. 2023.

FANIZZI, Caroline. **O sofrimento docente**. São Paulo: Ed. Contexto, 2023.

FERNANDES, Sara. **Identidade narrativa e Identidade Pessoal: uma abordagem da filosofia de Paul Ricoeur**. Lisboa: Philosophica, 2008.

FRANKL, Viktor E. **Em busca de sentido**. Petrópolis: Ed. São Leopoldo, 2021.

FREIRE, Paulo. **A escola**. Rizoma freireano, vol. 8, 2010. Disponível em: <https://www.rizoma-freireano.org/poema0808/a-escola-paulo-freire>. Acesso em: 25 jan. 2024.

GUERREIRO, Claudia. **Infância Roubada**. Tristeza. Site Poetriz [s.d. Disponível em: <https://www.luso-poemas.net/modules/news/article.php?storyid=47788>. Acesso em: 20 mar. 2023.

GOLDSTEIN, Catherine. Posfácio. In: RICOUER, Paul. **Vivo até a morte**: seguido de fragmentos. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2022.

GONZAGUINHA. **Caminhos do coração**. 1982 disponível em: <https://www.letras.mus.br/gonzaguinha/280648/>. Acesso em: 12 fev. 2024.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: Uma teoria do efeito estético, V. 01. São Paulo: Editora 34, 1996.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACINTYRE, Alasdair. **Depois da virtude**: um estudo em teoria moral. Tradução de Jussara Simões. Bauru-SP: EDUSC, 2001. (Coleção Filosofia e Política)

MAKARENKO, Anton. Poema pedagógico. São Paulo: Ed. 34, 2005.

MATOS, Anderson Hakenhoar de. **A problematização da identidade pessoal em Fernando Pessoa e Clarice Lispector**. [Tese] Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14^a ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014.

MELO NETO, João Cabral de. **Obra completa**: volume único. Org. Marly de Oliveira. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. (Biblioteca luso-brasileira. Série brasileira). Página 345 disponível em: <https://www.escritas.org/pt/t/11508/tecendo-a-manha>. Acesso em: 16 fev. 2024.

MOMBERGER, Christine Dlory. A narrativa como experiência e como saber. **Revista Internacional Educon**. Volume 2, n. 3, e21023005, set./dez. 2021.

NOBRE, José Aguiar. O bem viver Ricoeuriano e sua relevância contemporânea. **Revista Ideação**, N. 46, Julho/Dezembro 2022. DOI: <https://doi.org/10.13102/ideac.v1i46.7979>.

PENNAC, Daniel. **Diário de escola**. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

PESSOA, Fernando. **Autopsicografia**, Site Multipessoa. [s.d.]. Disponível em: <http://multipessoa.net/labirinto/fernando-pessoa/1>. Acesso em: 25 mar. 2023.

PROGRAMAS SOCIAIS NO BRASIL. **Bolsa presença**: saiba mais sobre esse benefício. 2024. Disponível em: <https://programassociaisbr.com.br/bolsa-presenca-saiba-mais-sobre-esse-beneficio#gsc.tab=0>. Acesso em: 16 fev. 2024.

RICOEUR, Paul. A narrativa: seu lugar na psicanálise. In: RICOEUR, Paul *et al.* **Escritos e conferências 1**: em torno da psicanálise. Tradução Edson Bini. São Paulo: Edições Loyola, 2010a.

RICOEUR, Paul. **Autobiografia Intelectual**, Buenos Aires, Nueva visión, 2007.

RICOEUR, Paul. **Escrito e conferências 3**: antropologia filosófica, São Paulo: Edições Loyola, 2016.

RICOEUR, Paul. La souffrance n'est pas la douleur. In: MARIN, Claire; ZACCAÏ-REYNER, Nathalie (orgs.). **Souffrance et douleur**: autour de Paul Ricoeur. Paris : Presses Universitaires de France, 2021.

RICOEUR, Paul. **O si mesmo como o outro**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**, Vol. 03. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010b.





SATER, Almir. **Tocando em frente**. 2000. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/almir-sater/44082/>

SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da; BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação**, vol. 43, núm. 3, 2018, Julho-Setembro, pp. 521-534 Universidade Federal de Santa Maria.

VENAS, Fabiana Moreira. **Meu futuro é...** [texto teatral]. Encenado na Casa de Atendimento Socioeducativo Juíz Mello Matos, Feira de Santana, Bahia, 2009.

ANEXOS

Ementa da oficina

   	
PLANO DESCRITIVO	
CURSO - Escritas de Si	ÁREA DO CONHECIMENTO – Ciências humanas e suas tecnologias; Linguagens e suas tecnologias
CARGA HORÁRIA (PERÍODO) – 12H.	CARGA HORÁRIA SEMANAL – 1:30h
>> AUTORES Maura Evangelista Dos Santos	
>> EMENTA - <p>Quem sou. O que é selfie. A relação comigo. Autoconhecimento e autocuidado. Autoestima. A relação com os outros e com o mundo: relações hierárquicas (na família, na escola e profissionais.). Perspectivas de vida.</p>	
>> EMENTA CRIATIVA - <p>E quando você tem que convencer alguém de quem você é, como você faz? E quando tem que se apresentar em público? E quando tem que escrever sobre o que pensa? Isso tudo é fácil ou difícil? Nesta oficina você tem a chance de aprender sobre você e dizer mais seguramente sobre si.</p>	
>> DESCRIÇÃO SINTÉTICA DO CURSO - <p>A oficina pretende o desenvolvimento de atividades que estimulem a construção do autoconhecimento para o desenvolvimento dos códigos de acesso a uma formação escolar integral. O período de um ciclo letivo será dividido em oito encontros de uma hora e trinta minutos presenciais. Em cada encontro, os envolvidos irão participar ativamente de atividades que motivarão a reflexão sobre seu percurso formativo, as implicações deste na sua vida cotidiana e em suas expectativas, bem como, no caráter das relações que estão estabelecendo consigo e com os outros. E através de atividades e vivências construirão uma maneira para escrever sobre o mundo e sua realidade a partir de uma escrita pessoal.</p>	
>> OBJETIVO GERAL DE APRENDIZAGEM - <p>Promover a construção do autoconhecimento para a compreensão da identidade e de meios para viver relações saudáveis consigo e com os outros.</p>	

>> OBJETIVOS ESPECÍFICOS -

Criação e socialização de materiais de natureza intelectual e outros que dialoguem sobre os conteúdos/temas abordados nesta ementa.

Criação e desenvolvimento de atividades referenciadas no conhecimento de si e que possam mobilizar os sujeitos a identificar repertórios emocionais e ou sócio emocionais que auxiliam nas suas experiências formativas e na relação com os outros.

Produção da escrita de si (escrivência) através de um relato de experiência.

>> COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DA BNCC RELACIONADAS COM A OFICINA

GERAL POR ÁREA:

Linguagens e suas Tecnologias:

COMPETÊNCIA 2

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.

(EM13LGG204). Dialogar e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos.

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 5

Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

(EM13CHS502). Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais

POR EIXO DE ITINERÁRIO:

Mediação e Intervenção sociocultural:

(EMIFCG07). Reconhecer e analisar questões sociais, culturais e ambientais diversas, identificando e incorporando valores importantes para si e para o coletivo que assegurem a tomada de decisões conscientes, consequentes, colaborativas e responsáveis.

>> OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL -

16. Educação de qualidade

>> ITINERÁRIOS FORMATIVOS

[x] Linguagens e suas tecnologias

[] Matemática e suas tecnologias

<input checked="" type="checkbox"/> Ciências humanas e sociais aplicadas <input type="checkbox"/> Ciências da natureza e suas tecnologias	<input checked="" type="checkbox"/> Formação técnica e profissional <input checked="" type="checkbox"/> Transdisciplinar
>> MATERIAIS / INFRAESTRUTURA/ CONDIÇÕES - <p>Sala de aula com mesas, cadeiras, recurso audiovisual (TV ou Datashow), Pátio, materiais diversos de papelaria e gráfica.</p> <p>Tecidos, almofadas, livros.</p>	
>> PRODUTOS GERADOS PELOS ALUNOS AO LONGO DO CURSO - <p>Relato de experiência e outras tipologias textuais.</p>	
>> AVALIAÇÃO - <p>A dedicação e o tempo de investimento serão observados e considerados elementos para qualificar a participação dos estudantes. As produções escritas no que tange a fluidez, vocabulário e repertório cultural, baseado em temas, também serão consideradas elementos qualificadores das construções. Ao final, os estudantes farão um relato de experiência como produto final da oficina. Uma roda de conversa será instrumento de socialização das impressões e feedbacks.</p>	
>> REFERÊNCIAS - <p>EVARISTO, Conceição. Olhos d'água. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.</p> <p>FONSECA, Maria Nazareth Soares. Escrivivência: sentidos em construção. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). Escrivivência: a escrita de nós. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 58-73.</p> <p>Música: Eu caçador de mim de Milton Nascimento em : https://youtu.be/PmHCFCOnF14</p> <p>GOLEMAN, Daniel. Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. 2 Rio de Janeiro: Objetiva, 2012, 383 p.</p> <p>Contos:</p> <p>- O conto dos sentimentos. http://www.culturaecoisaetal.com.br/2021/10/o-amor-e-cego-e-loucura-o-acompanha.html</p> <p>- O moço que não tinha nome- Marina Colasanti</p>	

Questões da entrevista semiestruturada

1- Você se recorda de alguma aula que tenha lhe marcado na sua trajetória de estudante? qual? porque?

2- Existe ou existiu em sua vida estudantil algum (a) professor (a) que se destacou e ficou em sua memória? Ele(a) deixou lições ou ensinamentos que você irá levar para a vida? Se sim, que ensinamentos são estes?

3- Qual a importância que você atribui aos seus colegas na sua trajetória escolar? Pode contar alguma experiência com algum (a) deles (as)?

4- Como foi pra você, participar da oficina “escritas de si”?

5- Você fez alguma descoberta sobre si mesmo (a) ao participar desta oficina? se sim, qual (is)?

6- A oficina te fez lembrar pessoas ou fatos que marcaram sua história? Se sim, como foi despertar essas memórias?

7- Existiu algum momento em especial que foi mais marcante para você nos encontros da oficina? Se sim, qual (is)?

8- Como você se sentiu ao partilhar sentimentos e fatos da sua história de vida com a professora e os colegas?

9- Você conseguiu se ver, ou perceber características suas em outras pessoas ou personagens ao participar da oficina? Como foi essa experiência?

10- A oficina te motivou a pensar sobre o futuro? Se sim, de que forma?

11- O que você não gostou ou mudaria na oficina?

12- Existe algo mais que você gostaria de pontuar sobre sua participação nos encontros?

13- Neste momento, quais os seus planos para o futuro?

