

Narrativas (auto) biográficas: uma estratégia para conhecer o currículo e seus efeitos de subjetivação

Jean Prette

Raquel Alvarenga Sena Venera

Resumo:

O presente texto é um recorte da pesquisa em andamento, intitulada “(Auto) biografia e processos de subjetivação de jovens inseridos na proposta curricular do Colégio Marista São Luís – Jaraguá do Sul / SC”, a qual tem por objetivo, analisar, através da metodologia (auto) biográfica, os processos de subjetivação de jovens do Ensino Médio do Colégio Marista São Luís. Trata-se aqui de parte de um constructo teórico elaborado frente a questão problema da pesquisa em uma aposta de que, as narrativas dos jovens sejam entendidas como organizadoras de si, como reveladoras de agenciamentos coletivos de enunciações no fluxo desse currículo. Com uma escolha pós-estruturalista, e um destaque para os discursos, são elaborados registros acerca especialmente dos processos de subjetivação, do currículo no desafio do fazer pesquisa (auto)biográfica.

Palavras-chave: Currículo; processos de subjetivação; (auto)biografia; jovens.

Introdução

O presente texto é um recorte da pesquisa em andamento, intitulada “(Auto)biografia e processos de subjetivação de jovens inseridos na proposta curricular do Colégio Marista São Luís – Jaraguá do Sul / SC”, a qual tem por objetivo, analisar, através da metodologia (auto) biográfica, os processos de subjetivação de jovens do Ensino Médio - EM do Colégio Marista São Luís. A estratégia metodológica utilizada é a (auto)biografia, mais precisamente fazendo-se uso de Histórias de Vida coletadas a partir da História Oral. Ou seja, a partir de um roteiro semiestruturado ouvir, transcrever e editar as narrativas de jovens sobre os seus “eus” construídos e atravessados pelo currículo escolar. Nesta vertente, compreende-se que entender as juventudes inseridas num determinado contexto social, faz-se necessário percebê-la como categoria heterogênea formada por uma diversidade no que tange o universo pessoal e social dos jovens que a compõem, principalmente, quando se trata de um currículo escolar (DAYRELL, 2003).

Trata-se de uma escola do setor privado, na cidade de Jaraguá do Sul, SC, que atende jovens de uma parcela diferenciada no aspecto socioeconômico. Cabe aqui destacar que o problema da pesquisa perpassa também por esse lugar social. Os agenciamentos coletivos que

enunciam lugares de privilégio social por estudar nessa instituição são explícitos na cidade. Não é necessário pesquisa sistemática para a percepção dos sentidos que historicamente são atribuídos ao currículo do Colégio Marista São Luís – uma escola de confissão católica a serviço de uma qualidade de educação para uma pequena parcela da população. São discursos que destacam a qualidade, explicitam oportunidades e diferenciam os jovens socialmente. Se entendemos que o currículo produz identidades, mas também diferenças, quais efeitos discursivos um currículo com essa característica produz nos jovens?

É comum, no campo de pesquisas com juventudes, encontrarmos investigações com jovens de baixa renda, especialmente aqueles em condições de vulnerabilidade. Para esses são pensadas as políticas de reparação e de inclusão. A subjetividades cidadã como produto da educação básica é cobrada dos educadores, dos gestores, dos assistentes sociais. No entanto, o que sabemos sobre os efeitos discursivos de um currículo entre jovens de famílias de alta renda? Que processos de subjetivação são protagonizados por esses jovens? O que nos dizem esses jovens sobre eles mesmos, estudantes dessa escola?

Com essas questões em foco, a pesquisa é uma aposta no processo dialógico, pois entendemos que para atuar, problematizar, fazer a diferença em um currículo de Educação Básica destinado aos jovens, precisaremos conhecer suas histórias. É com essa metodologia que nos colocamos a disposição de desbravar, fazer a experiência, assim como afirma Dayrell (2003), de ver – ouvir – registrar.

Dessa maneira, fazer referência ao método (auto) biográfico, faz-nos deslocar diretamente ao sujeito, na sua subjetividade. Porém, este não é um processo fácil, por ainda ser um método recente, haja vista que “[...] tem seu uso intensificado na década de 80 do século XX, com o objetivo de renovar, metodologicamente, a pesquisa em ciências humanas, contrapondo-se ao paradigma dominante, que tem como pilares a ‘objetividade e a intencionalidade nomotética’” (OLINDA, 2008, p. 93).

Deste modo, como aponta Bolívar (2001, p. 220), a (auto)biografia gera “uma estrutura central no modo como os seres humanos constroem o sentido. O curso da vida e a identidade pessoal são vividos como uma narração”. De fato, o pesquisador valoriza as narrativas, pois produzem um conhecimento significativo capaz de remodelar a própria vida. E assim, “há um processo de construção narrativa da identidade [...] pois, cada um tem sua história, seus desejos, suas fragilidades, suas grandezas, seu tempo para descobertas pessoais.” (MARINAS, 2007, p. 52). Em suma, abre-se uma busca constante em compreender como narram, como significam as transformações que brotam na vida dos jovens pesquisados, percebendo que a história de cada um é particular, mas sempre imbricado nos discursos em

fluxo nesse contexto escolar.

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

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

Com tal característica, na busca constante da singularidade possível, adquirida no sentido próprio da história de vida, concordamos com Venera (2015, p. 56) ao afirmar que: “diante da ilusão de chegar à totalização de uma vida, a impressão de que, ao acessar a memória dos biografados, se acessa também o passado vivido e a vida como ela foi”. Com efeito, esse método especulativo, nos direciona para uma trajetória fenomenológica-existencial, haja vista que é especificamente uma relação de escuta e comprometimento existencial, que conseqüentemente, conectar-se-á as nossas memórias.

A partir desta ótica, poderíamos nos questionar o porquê de querer conhecer histórias de vida de jovens. E ensaiando uma tentativa de resposta, com a ajuda de Costa (2005, p. 200), evocamos algumas palavras deste texto ao afirmarmos que: “as perguntas de que me ocupo, aqui, são aquelas que dão sentido ao trabalho investigativo, aquelas que mobilizam quem pesquisa, remexem todo campo dos saberes e deixam tudo em aberto, num misto de incerteza e promessa”. Nesta perspectiva, são os processos de subjetivação dos jovens inseridos numa proposta curricular que almejamos focar, pois é o caminho para chegarmos aos processos de singularização.

Para isso, será necessário ouvir as narrativas dos jovens e os procedimentos de como a subjetividade presente no currículo atravessa a rotina dos mesmos, seja dentro do espaço escolar ou fora. E com a ajuda do método da (auto)biografia, na qual compreende a narrativa como possibilidade de compreensão, pois, como afirma Dutra (2002, p. 373-374):

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

Entender esses desafios e preparar o acolhimento dessas narrativas (auto)biográficas foi um momento especial da pesquisa e esse texto é um registro parcial dessa ação.

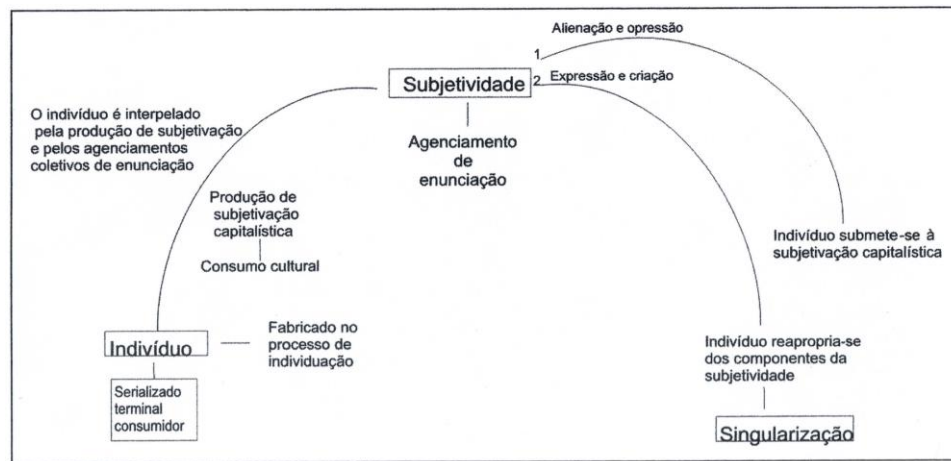
Processos de subjetivação e currículo

É de nossa compreensão que o processo formativo dos jovens, ainda que acontece em uma instituição escolar, dá-se em fluxo discursivo que extrapola os muros da escola. Nesses meandros, muitos são os obstáculos que interferirão diretamente nos processos de subjetivação, como enfatiza Venera (2010, p. 31):

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

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

E, é neste fluxo que os jovens podem ser entendidos: se insere em seu processo enquanto indivíduo, parte do Estado, que é interpelado pelos agenciamentos coletivos de enunciação e se fazem subjetividades, efeitos discursivos, podendo também culminar em singularizações possíveis. Esse movimento é evidenciado no esquema abaixo como método de observação dos sujeitos.



Fonte: VENERA, 2012, p. 147

Por intermédio do esquema, a autora ressalta os locais das “tensões entre o “[...] saber e o movimento da história” (2012, p. 147). Nesse sentido, nossa proposta de pesquisa está direcionada a pensar os processos de subjetividade de jovens inseridos em uma proposta curricular, que pode ser compreendida como modos de subjetivação. Nas palavras de Foucault (2006, p. 262), “processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente de uma subjetividade, que evidentemente não passa de uma das possibilidades dadas de organização de uma consciência de si”.

De fato, quando pensamos em Escola, automaticamente vem em nosso pensamento: propostas curriculares, metodologias, material didático, enfim, tudo o que irá “garantir” ao estudante matriculado na determinada proposta curricular o ‘conhecimento/saber’ necessário para enfrentar os exames que virão. Pois, como afirma Rose (1998, p. 36-38) as escolas são:

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

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

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

Pensar desta forma é fortalecer o valor do processo juvenil que está sempre em movimento. Entendendo que existe no currículo as intensões adultas de futuros, de vir a ser, o desejo de apreensão do já estabelecido, a crença em continuidade, mas também a

compreensão desse jogo temporal da existência, um agora, um presente onde pulsa os anseios dos jovens, um fazer-se como acontecimento do presente, com realidades diversas. Assim sendo, concordamos e dialogamos a pesquisa de Venera (2009, p. 64), ao afirmar que “as instituições socializadoras, como a família e a escola, enfrentam um desafio diante das iniciativas de desvincular os jovens do sentido de transição” (VENERA, 2009, p. 64).

A partir da definição exposta, permanece evidente nossas relações com os jovens estudantes, naquilo que Foucault sempre valorizou em suas obras, ou seja, a construção histórica de cada sujeito em busca do cuidado de si, visando a singularização do sujeito.

Desta maneira, na contramão do processo histórico, temos algo que é imposto como critério fixo, que visa sempre projetar um futuro fixo, estático, uma identidade para cada um dos jovens inseridos em determinadas propostas curriculares. Assim, na maioria das vezes o processo escolar está amarrado no discurso de uma disciplina ou conteúdos aplicados em sala de aula.

Preferimos neste senso, assim como Corazza e Tadeu (2003, p. 10): “A aspiral à seta. O rizoma à árvore. A disseminação à polissemia. A ambiguidade à clareza. O movimento à forma. A metamorfose à metáfora. O acontecimento ao conceito. O impensado ao bom senso.”

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

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

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

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

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

E, é nesta realidade política que as interações acontecem, e os processos de constituição curricular vão sendo balizados mediante a união de conhecimentos científicos, conceituados como os mais importantes, as crenças e valores, as possibilidades e o aspecto social. Assim, concordamos com Silva (2000, p. 9) ao certificar que:

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

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

[...] ainda que objetivemos formar cidadãos críticos e autônomos, e que tais concepções sustentem a seleção dos conhecimentos e experiências que compõem o currículo, o que fazemos é estruturar o campo de ação do outro, é governar sujeitos (Foucault, 1995). Através das palavras que escolhemos (nos escolheram) para olhar para a educação escolar e o currículo estamos compondo uma certa representação de realidade e dirigindo condutas, produzindo determinados tipos de subjetividades e identidades, sintonizados com a realidade que as palavras compõem. (COSTA,

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

Um pouco de História do Ensino Médio no Brasil

Os jovens inseridos na proposta curricular da Rede Marista são atravessados por uma história da educação brasileira, ou seja, um Ensino Médio marcado pela tensão entre o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante, e a crença em uma qualidade no setor privado em detrimento da rede pública de ensino. Não é mais novidade que a política para o Ensino Médio, atualmente, vem carregada de um discurso de urgência pela flexibilização do currículo, como forma de atender às diferentes clientelas, assim, ao que parece, os jovens da escola pública ou escola privada, estariam sendo entendidos como ‘protagonistas’, e por isso participantes nessa política juvenil coletiva.

Os sentidos de diferenciação social, de qualidade, de supremacia vem sendo construído ao longo da história. Desde a Primeira República, o elitismo agrário deixou a educação a serviço dos filhos dos grandes latifundiários do país. A despeito desse período, podemos vincular a Igreja, que se instalou desde o período colonial ao Estado (mesmo oficialmente separadas) disputando a educação, de modo paralelo. Ambas contribuíram para uma pedagogia excludente, pautada na dominação da cultura europeia ocidental.

Quando Getúlio Vargas assumiu o Governo na década de 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde. O Período chamado Estado Novo trouxe em sua conjuntura política uma maior complexidade da sociedade frente às questões educacionais com o intuito de capacitar para o trabalho.

Responsável pelo Ministério de 1934 a 1945, Gustavo Capanema formalizou uma série de projetos reformadores do ensino no país, negociando com lideranças católicas.

Segundo Bomeny (2001, p. 49), “a intervenção (da igreja) não se restringia a um determinado ramo do ensino, mas a todo o projeto, afetando, inclusive, a reforma universitária, a nomeação dos dirigentes de secretarias de educação”.

Com a virada do milênio, as discussões do Plano Nacional de Educação, definiram como uma das metas a ser atingida até 2011, o melhor aproveitamento dos alunos do Ensino Médio, de forma que atinjam níveis satisfatórios de desempenho definidos e avaliados pelo Sistema Nacional de Educação Básica (SAEB), pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como também, pelos sistemas de avaliação implantados nos estados.

Essa breve história nos dá pistas sobre os sentidos discursivos que estão nos currículos das escolas seja da esfera pública ou privada, e que podem disparar sentidos acionados nas subjetividades juvenis.

A proposta curricular Marista

A Rede de Colégios Marista procura observar as exigências contemporâneas no que diz respeito ao processo educativo das crianças, adolescentes e jovens. Sendo assim, evidencia uma cultura reflexiva e sistemática, inserindo a comunidade educativa, visando “um currículo aberto à contemporaneidade social, cultural, artística, científica e tecnológica favorece a reflexão crítica [...] e o uso de múltiplas linguagens” (PEBM, 2010, p. 60). Nesta perspectiva o ensino/aprendizagem como um todo, está voltado à questões pertinentes da realidade da formação do sujeito.

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

Para tal finalidade, pensar no processo de formação do sujeito e no processo de como se dá essa formação é essencial, deve ser bem fundamentado nos espaçotempos para não se cair no risco de formar/educar/subjetivar em uma ‘fôrma’ padronizada. Assim sendo, o objetivo da Rede de Colégios fundamenta-se no PEBM, que é regido pelos seguintes princípios (2010, p. 16-17):

01. Educação de qualidade como direito fundamental.
02. Ética cristã e busca do sentido da vida.
03. Solidariedade na perspectiva da alteridade e da cultura da paz.
04. Educação integral e a construção das subjetividades.
05. Infâncias, adolescências, juventudes e vida adulta: um compromisso com as subjetividades e culturas.
06. Multiculturalidade e processo de significação.
07. Corresponsabilidade dos sujeitos da educação.

08. Protagonismo infanto-juvenil como forma de posicionamento no mundo.
09. Cidadania planetária como compromisso ético-político.
10. Processo educativo de qualidade com acesso, inclusão e permanência.
11. Currículo em movimento.

A proposta curricular da instituição utiliza os documentos, mas também as ações, atitudes, métodos e posturas que são necessários se adequar nos mais variados momentos sócio-histórico de cada realidade e unidade da Rede.

Todavia é de suma importância que os documentos e projetos já aludidos nesta pesquisa sejam constantemente revisitados para abrir espaços de discussão, gerando assim oportunidade para sanar dúvidas e preconizar sugestões. Pois, como sabemos e é ressaltado no PEBM (2010, p. 50-60):

O currículo é espaço de relações que produz conhecimentos, saberes, valores e identidades e caracteriza-se como prática produtora de sujeitos do *espaçotempo* da escola. Não é isento de interesses, de intenções; ao contrário, é um campo no qual decisões políticas são tomadas, lutas culturais por significados são travadas, tensões entre diferentes visões de mundo estão presentes. É também espaço social em que ocorrem movimentos de aproximação, afastamento e entrelaçamento, no qual se produzem e reproduzem conhecimentos, valores, significados, negociações, acomodações, contestações, resistências, uma pluralidade de linguagens e de objetivos.

É neste processo dialógico que se abre espaço para a práxis, seja ela pedagógica ou não. Considerando que os diversos documentos revelam uma visão geral de mundo, do ser humano e a sociedade, o processo histórico dos sujeitos, ou seja, abre-se um leque de oportunidades de não pensar isoladamente o currículo escolar, tendo como por exemplo a consolidação e reconhecimento da teoria e prática.

O Projeto Educativo do Brasil Marista desenha um currículo em que os contextos, conhecimentos, linguagens, significados, racionalidades e sujeitos sejam problematizados e que possibilite desnaturalizar formas socialmente validadas de ser professor e estudante. Compreende o currículo como dinâmica que seleciona, inclui e organiza as experiências educativas sob responsabilidade da escola e de seus sujeitos, de modo a efetivar suas teorizações e concepções e a atualizar nossa missão nos cenários contemporâneos. Um currículo dessa natureza – aberto às diferentes formas de pensar e viver o mundo – configura-se como um mapa-roteiro conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível a modificações. Diferente de currículo como sinônimo de grade, assemelha-se mais a uma teia ou rede (PEBM, 2010, p. 60).

Ao ser citado no PEBM (2010) a relação do currículo como teia ou rede, recorremos a imagem do *rizoma* apresentada por Deleuze e Guattari (1995) e que Gallo (2004, p. 45) “[...] remete a uma miríade de linhas que se engalfinham como num novelo de lã emaranhado pela brincadeira do gato. Ou talvez, essa não seja a melhor imagem; um rizoma é promiscuidade, é mistura, mestiçagem, é mixagem de reinos, produção de singularidades, sem implicar o apelo à identidade. Se pensarmos o currículo como rizoma e não como árvore, as disciplinas já não

seriam gavetas que não se comunicam, mas, tenderiam a soar como linhas que se misturam, teias de possibilidades, multiplicidade de nós, de conexões, de interconexões”.

No decurso de produzir os documentos, os mesmos nascem por meio da comunicação, baseado em reflexões e discussões. Por este instrumento destacamos o valor da voz do outro. Ouvir os sujeitos para perceber se de fato os jovens se ‘encontram’ nesta proposta curricular. Como ele se vê? Como se sente? E, conseqüentemente, identificar por meio das (auto)biografias a relação entre os discursos da proposta curricular Marista e os processos de subjetivação dos jovens que estão atravessados neste cotidiano. Considerando a valorização do processo sócio-histórico dos jovens, concordamos com Silva (2016, p. 42) ao afirmar que:

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

A pesquisadora supracitada está inserida em nosso grupo de pesquisa, e pelo método da etnografia procurou observar os jovens atravessados na proposta curricular do EMI do Estado de Santa Catarina. Compreendemos que o método etnográfico e (auto) biográfico caminham paralelamente e faz com que o sujeito da pesquisa compreenda a construção de um sentido para seu processo sócio-histórico.

Como educadores, em momentos de reuniões, formações, conselhos destacam-se as apreensões referente à formação do sujeito. Em virtude de aparecerem tantas apreensões no grupo dos educadores, faz-se necessário conceder a autonomia àqueles que são atravessados pela proposta curricular.

Neste sentido observamos que a proposta curricular da Rede Marista, por meio dos ‘Valores Maristas’, destaca a pedagogia da presença como primordial na relação educadores e jovens estudantes no compromisso de analisar as conexões entre as ‘tecnologias de si’ expostas nas (auto)biografias, em relação aos discursos de valores disponíveis aos jovens. A ação reflexiva dos educadores, gestores, na abertura de conhecer os jovens por meio de suas vozes, faz com que todos cresçam gerando uma teoria em que o mesmo, enquanto indivíduo, também é sujeito atuante de modo concreto dentro de sua práxis sócio-histórica na qual está inserido.

É necessário reconhecer que, no contexto contemporâneo, se dá a emergência de um novo estudante, com novas necessidades, capacidades, racionalidades e desejos. As

populações escolares, nos múltiplos cenários atuais, são compostas por uma diversidade de infâncias, adolescências, juventudes e modos de vida adulta. Isso implica compreendê-las como um “fenômeno de impressionante complexidade”, constituído por novas e distintas categorias sociais, que sentem, pensam e significam o mundo de um jeito muito próprio (PEBM, 2010, p. 57).

Assim, São Marcelino Champagnat, fundador dos Colégios Maristas, afirmava que a pedagogia marista se constitui num ato de amor (Cf. PROJETO EDUCATIVO, 2010, p. 31). Em outras palavras, para bem educar é necessário inteirar-se, aprofundar-se, conhecer aqueles jovens com quem estamos convivendo no espaço escolar. Ou ainda, é necessário conhecer a própria (auto)biografia dos jovens com quem compartilhamos momentos, perceber as vozes que ecoam dentro de si mesmo.

Como educador, Champagnat ousou imaginar e concretizar diferentes possibilidades de educar, substituindo a pedagogia da palmatória pela pedagogia da presença, do cuidado e do amor. Criou novas relações entre educador e educando, além de introduzir na escola as práticas artísticas, esportivas e novas metodologias de alfabetização. (PEBM, 2010, p. 17)

Esse processo pensado pelo fundador, abriria o espaço para conjecturar que os jovens estariam sim, inseridos em uma proposta curricular, já que não se pode abandonar a despeito os objetivos educacionais. Esta é uma questão talvez que não é suficiente para substituir as práticas vigentes, mas a maneira de ruminar sobre essa verticalidade do currículo na qual nossos jovens estão atravessados e que expressará a verdadeira missão do fundador da Rede de Colégios Maristas. Nesta perspectiva (PEBM, 2010, p. 55-56):

Supera-se, então, a visão homogeneizante, estática, monolítica e estereotipada do sujeito, dando-lhe outros significados, compreendendo-o na sua diferença, enquanto indivíduo que possui historicidades, racionalidades, conteúdos simbólicos, visões de mundo, desejos, projetos, frutos das experiências vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais e culturais em que está inserido. Ou seja, os sujeitos da educação e da escola trazem em suas histórias concepções, ideias, valores e significados construídos em amplos e diferentes universos socioculturais.

Enfim, a meta é continuar o diálogo da proposta curricular, haja vista que é por ele que o colégio compreende problemas e possibilidades, sem deixar de compreender os processos de subjetivação dos jovens. Pois, se os pilares da proposta curricular fundamentam-se em formar alunos ‘pesquisadores, comunicadores, solidários e éticos’ é necessário uma atitude concreta, e que esses pilares realmente atravessem a vida dos sujeitos inseridos na proposta curricular.

Reflexões...

Ao pensarmos reflexões a partir do referido texto, nos ajuda o pensamento de Souza (2003, p. 38), ao afirmar que, subjetividade, a partir de Michel Foucault, “não consiste no ato

de atingir o âmago de si mesmo a partir da suposição de uma vontade interior”. Haja vista, que para Foucault, não há sujeito na origem a ser resgatado e atirado para longe de qualquer dominação externa (SOUZA, 2003).

Frente a esta conceituação, representa-se o objetivo da pesquisa, ou seja, o de analisar, através da metodologia (auto) biográfica, os processos de subjetivação de jovens do Ensino Médio do Colégio Marista São Luís. E assim sendo, observar como este processo atua no campo de disputa na tentativa de construção de subjetividade dos indivíduos.

Desta forma, ao revisitar a História da Educação e proposta do currículo do Colégio Marista, esse artigo sintetiza um pouco do que tem sido esse momento da pesquisa. Uma preparação antecipada, ou melhor dizendo, um mapeamento dos discursos que circulam os jovens envolvidos na pesquisa.

Percebe-se o grande espaço político das propostas curriculares, ao tomá-las como discursos de poder e saber intencionados a produzir corpos subjetivados ao logo do processo de escolarização. Para fundamentar este argumento, concordamos com Souza, que se atribui à ideia de Foucault, afirmando que o mesmo:

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

Os jovens são sujeitos na pesquisa e serão ouvidos pela metodologia da (auto)biografia, e as narrativas revelarão os processos de subjetivação que aparecerão em suas histórias. Sendo assim, como ressalta Souza, o movimento será o de saída da trincheira, metáfora que procura designar o que é e o que não pode ser o sujeito. Em outras palavras, encaminhar modos de subjetivação tomando atalhos por onde o discurso que determina a verdade do sujeito não entra (Cf. SOUZA, 2003, p. 41).

BIBLIOGRAFIA:

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

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

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

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

COSTA, Marisa Vorraber, **Currículo e política cultural.** In: COSTA, Marisa Vorraber

(org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

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

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

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. In: *Revista Brasileira de Educação*. n.24, p. 40-52, set/out/nov/dez, 2003.

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

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

FOUCAULT, Michel. **O Retorno da Moral**. In: MOTTA, Manoel. B. (Org). **Ditos e escritos V**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

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

GALLO, S. **A orquídea e a vespa: transversalidade e currículo rizomático**. In: GONÇALVES, E.; PEREIRA, M.; CARVALHO, M. **Currículo e contemporaneidade: questões emergentes**. Campinas, SP: Alínea, 2004.

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

LARROSA, Jorge. **Tecnologias do eu e educação**. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

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

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

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz T. (Org). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 30-45.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença**. In: _____, (Org.). **Identidade e Diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes,

2000.

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

UNIÃO MARISTA DO BRASIL (UMBRASIL). **Projeto Educativo do Brasil Marista: nosso jeito de conceber a Educação Básica (PEBM).** Brasília, CDD 20 Editora, 2010.

VENERA, Raquel Alvarenga Sena. **A construção de um dispositivo teórico de interpretação da Análise do Discurso: possibilidades nas pesquisas educacionais sobre juventudes.** In: Abordagens teórico-metodológicas primeiras experiências. Org: Raquel Alvarenga Sena | Rosânia Campos. Coleção Rizomas Educacionais. Joinville: Editora Univille, 2012.

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

VENERA, Raquel Alvarenga Sena. **Narrativas (auto) biográficas: singularidades possíveis.** Revista: Ambivalências [On-line] 2015, (julho – dezembro): Disponível em: <<http://www.seer.ufs.br/index.php/Ambivalencias/article/view/4393>> Acesso em 22 Fev. 2016. ISSN 2318-3888.