

# PROJETAR-SE NO AMANHÃ: CONDIÇÃO BIOGRÁFICA E PROJETO DE VIDA NO NOVO ENSINO MÉDIO<sup>1</sup>

■ MARIA DA CONCEIÇÃO PASSEGGI

<https://orcid.org/0000-0002-4214-7700>

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

■ LUCIANA MEDEIROS DA CUNHA

<https://orcid.org/0000-0002-6962-7173>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

## RESUMO

O objetivo deste artigo é discutir as contribuições dos princípios epistemológicos, teóricos e de método da pesquisa (auto)biográfica para pensar a implementação do Projeto de vida no novo ensino médio, recomendado pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC), no Brasil. As reflexões tomam como fonte dados empíricos construídos por seis jovens concluintes do ensino técnico integrado de um Instituto Federal de Educação. Apresentamos, inicialmente, o Laboratório de Qualidade de Vida (LAQVi) como o quadro institucional em que os projetos foram elaborados, visando ressaltar dispositivos e procedimentos utilizados na práxis pedagógica. Em seguida, discutimos conceitos-chave que articulam o lugar do projeto na pesquisa (auto)biográfica (DELORY-MOMBERGER, 2008, 2012a, 2012b, 2014), o que nos levou a pautá-lo na perspectiva da pesquisa-ação-formação (PINEAU, 2005; JOSSO, 2014; PASSEGGI, 2016). Na sequência, discutimos resultados das análises com ênfase nas mudanças das representações de si, escolhas, opções e tomadas de decisão, produzidas e aprofundadas na elaboração de três versões do projeto de vida, em grupos reflexivos de mediação biográfica. Para concluir, sintetizamos a reflexão, admitindo que se trata apenas de uma abertura criada em espaços formais, fundamentada numa mirada educacional de caráter crítico e reflexivo, com vistas à autorreflexão, autoria e emancipação.

**Palavras-chave:** Projeto de vida. Novo ensino médio. Pesquisa-ação-formação. Narrativas de si.

<sup>1</sup> O artigo está vinculado a dois projetos de pesquisa financiados pelo Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicações (MICT) e pelo Conselho Nacional para o Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) dos quais participam as duas autoras: Passeggi, M., processo nº 443695/2018-0; Passeggi, M., processo nº 307063/2019-4).

## ABSTRACT **PROJECT YOURSELF INTO TOMORROW: BIOGRAPHICAL CONDITION AND THE PROJECT IN HIGH SCHOOL**

The objective of this article is to discuss the contributions of epistemological and theoretical principles and methods of (auto)biographical research to think about the implementation of the Life Project in High School, recommended by the Common National Curriculum Base, in Brazil. The reflections take as their source empirical data constructed by six young people from the Integrated Technical Education of a Federal Institute of Education. Initially we presented the Quality of Life Laboratory (LAQVi) as the institutional framework in which the projects were developed, with the aim of highlighting the devices and procedures used in pedagogical practice. Then, we discussed the key concepts that articulate the place of the project in (self)biographical research (DELORY-MOMBERGER, 2008, 2012a, 2012b, 2014), which led us to orient it in the perspective of research-action-training (PINEAU, 2005; JOSSO, 2014; PASSEGGI, 2016). In the sequence, we discussed the results of the analyses with emphasis on the changes in the representations of oneself, the choices, the options and the decision making, produced and deepened in the elaboration of three versions of the life project, in reflective groups of biographical mediation. To conclude, we admit that this is only an opening created in the formal spaces, based on an educational objective of critical and reflexive character, with a view to self-reflection, authorship and emancipation.

**Keywords:** Project of life. New High School. Authorship. Research-action-training.

## RESUMEN **PROYECTAR EN EL FUTURO: CONDICIÓN BIOGRÁFICA Y PROYECTO DE VIDA EN LA ESCUELA SECUNDARIA**

El objetivo de este artículo es discutir las contribuciones de los principios epistemológicos, teóricos y de métodos de la investigación (auto)biográfica para pensar en la implementación del Proyecto de vida en la Escuela Secundaria, recomendado por la Base Curricular Nacional Común, en Brasil. Las reflexiones toman como fuente datos empíricos construidos por seis jóvenes de la Educación Técnica Integrada de un Instituto Federal de Educación. Inicialmente presentamos el Laboratorio de Calidad de Vida (LAQVi) como el marco institucional en el que se elaboraron los proyectos, con el objetivo de destacar los dispositivos y procedimientos utilizados en la práctica pedagógica. A continuación, discutimos los conceptos clave que articulan el lugar del proyecto en la investigación (auto)biográfica (DE-

LORY-MOMBERGER, 2008, 2012a, 2012b), lo que nos llevó a orientarlo en la perspectiva de la investigación-acción-formación (PINEAU, 2005; JOSSO, 2014; PASSEGGI, 2016). En la secuencia, discutimos los resultados de los análisis con énfasis en los cambios en las representaciones de uno mismo, las elecciones, las opciones y la toma de decisiones, producidas y profundizadas en la elaboración de tres versiones del proyecto de vida, en grupos reflexivos de mediación biográfica. Para concluir, admitimos que se trata sólo de una apertura creada en los espacios formales, basada en un objetivo educativo de carácter crítico y reflexivo, con vistas a la autorreflexión, la autoría y la emancipación.

**Palabras clave:** Proyecto de vida. Escuela Secundaria. Investigación-acción-entrenamiento. Narraciones de sí.

## A condição biográfica: entre *ser*, *vir-a-ser* e *ter-sido*

O crescimento intelectual implica uma capacidade de dizer a si próprio e aos outros o que se fez ou o que se vai fazer. (BRUNER, 1999, p. 22)

É, portanto nessa direção primeira de um *ser-a- vir* e de um *ser-para* que o eu se constrói como *tendo-sido*. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 65 - Grifos da autora)

Dizer a si mesmo e aos outros o *que se fez* ou o *que se vai fazer*, como afirma Bruner (1999) na epígrafe acima, é um ato de linguagem determinante para a cognição humana e, por conseguinte, para o crescimento intelectual da pessoa que fala e de quem a escuta. Ora, costuma-se associar a narrativa da experiência vivida apenas a um movimento *retrospectivo*, o de se voltar para o passado e dizer o que se fez. Mas, não é bem isso o que nos ensina Delory-Momberger (2005, 2008, 2009, 2012), referência incontornável para a pesquisa sobre os projetos de vida. Para a autora, a narrativa de si tende a dissimular a orientação *prospectiva* do *ser-em-devir*, que a sustenta e a anima, no sentido de lhe dar alma.

É, portanto, na perspectiva desses movimentos e na direção primeira do *ser-para-o*

*-amanhã*, que vamos pensar no *ser-hoje* (*eu-sendo-e-estando*), que vive a vida de todos os dias, aqui e agora, e que se percebe *tendo-sido* e *estado-em-algum lugar no passado*. Esses movimentos – *prospectivo* (do *vir-a-ser*) e *retrospectivo* (do *ter-sido*) – se entrelaçam como dinâmicas inerentes à vida, graças a um terceiro movimento tão pouco lembrado: o movimento *inspectivo*<sup>2</sup> (do *eu-sendo-e-estando*), que observa, analisa, interpreta. Consideramos para os nossos propósitos que esses três movimentos que se entrelaçam no ato de narrar determinam a nossa própria *condição biográfica*. O humano se constitui, biograficamente, refletindo e organizando, temporalmente, circunstâncias, valores, crenças e atitudes em torno dos acontecimentos no mundo da vida.

Admitiremos como pressuposto que essa disposição humana para refletir narrativa-mente é o que permitiria a passagem de um

<sup>2</sup> Relativo ao ato de inspecionar (ação inspectiva, processo, movimento inspectivo). Etimologia: do latim *inspectus*, a, um, particípio passado de *inspecto*, are, olhar para, observar, examinar. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/inspectivo>. Acesso em: 12 set. 2020.

comportamento adaptativo, ou até submisso, a uma atitude consciente, mais autônoma, suscetível de examinar – *inspectar, compreender, interpretar* – o que se fez e gerar tomadas de decisão para o que se pretende fazer. Em suma, a capacidade de aguçar o olhar para poder e saber decidir. Se isso é possível, podemos considerar que esse seria um dos objetivos primordiais da elaboração do Projeto de vida por jovens estudantes durante o ensino médio, conforme recomenda a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), Lei nº 13.415/2017, no Art. 35-A, § 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, grifos nossos)

Reconhecemos a importância das discussões em curso, especialmente, sobre o afunilamento dos objetivos do ensino médio, cujas alterações previstas demonstram uma visão utilitarista do conhecimento, o que geraria o aprofundamento do abismo entre a formação intelectual e a formação para o trabalho, e vai de encontro à abrangência defendida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 a favor de uma formação integral. Nessa direção, admite-se que os “itinerários formativos” e a lista de “competências e habilidades” foram assim gestados. Malgrado a pertinência dessas discussões, as unidades escolares, gestores e professores, se vêm diante da tarefa de realizar a implementação do projeto de vida.

Para Carrano (2016, p. 12), “a escola de ensino médio pode ser pensada como um dos muitos e significativos nós das múltiplas redes de formação e constituição das subjetividades juvenis”. Se bem compreendido, o projeto de vida pressupõe que ele venha a contribuir para a constituição das subjetividades e do protago-

nismo de jovens de 15 a 19 anos, em suas escolhas e tomadas de decisão, sobretudo num momento de virada biográfica importante no seu percurso com a possibilidade legal de ingresso no mundo do trabalho, escolha de uma carreira universitária, entrada na vida adulta, para citar apenas aspectos latentes no projeto de vida.

Mas essa preocupação com a formação pessoal pode evidentemente ser vista como um avanço na concepção da escola enquanto instituição socializadora. No entanto, quando se considera a população jovem, entre 15 e 18 anos, no Brasil, alguns dados alarmantes nos levam a pensar que pouco, ou quase nada, se resolve no ensino médio, mas é aí que a chaga aparece de forma irremediável, uma vez que os jovens se encontram no final de um percurso escolar de 12 anos, no melhor dos casos. Ou seja, durante a quase totalidade de suas vidas na escola. O que se fez por eles?

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) constata, por exemplo, que a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, no Brasil em 2019, foi estimada em 6,6%, correspondendo a 11 milhões de analfabetos, concentrados prioritariamente no Nordeste, região onde desenvolvemos nossas pesquisas. Em 2019, ainda segundo a Pnad, frequentavam o ensino médio, ou haviam concluído esse nível, 71,4% dos jovens de 15 a 17 anos, quase 30% estariam fora da escola, destaca-se aqui a região Norte com 40% dos jovens fora do ensino médio. No tocante à cor ou raça, a taxa ajustada de frequência escolar líquida ao ensino médio para as pessoas brancas foi de 79,6%, em 2019, ela se reduz a 66,7% para as pessoas pretas ou pardas. São milhões de jovens fora da escola nesse momento de transição social entre a infância e a inserção na vida adulta. Procurar as razões desses déficits de equidade social redundam sempre na constatação do baixo investimento em educação, no país.

Diante de um quadro agudizado pelo desequilíbrio regional e as condições de vulnerabilidade social que atingem ainda mais duramente pretos e pardos, os jovens que chegam ao ensino médio em escolas públicas sabem o que representa para eles e seus familiares ter vivido a experiência de ultrapassagens de alto risco. Parafraseando Gil e Sefner (2016, p.188), é sempre possível transformar propostas em perguntas a serem dirigida às recomendações das políticas públicas: o Projeto de vida instiga o reconhecimento do jovem como sujeito de direitos, criativo e participativo? Reconhece as desigualdades na sociedade brasileira e o modo como elas podem emergir, facilitar ou dificultar a escrita do projeto? Leva-se em conta a necessidade de autorrealização e de bem-estar na instituição escolar como elementos importantes para a elaboração do projeto de vida? Reconhece-se que o projeto de vida se confronta a imperativos de uma autorrealização, muitas vezes difícil de se satisfazer, notadamente, quando os jovens enfrentam situações de risco e de vulnerabilidade social? Em síntese, qual o sentido do Projeto de vida no ensino médio? Entendemos que esse é o grande desafio que se apresenta para sua compreensão e implementação.

A promessa encorajadora e esperançosa que nos anima é admitir que pensar *com* os jovens seus projetos de vida, na escola, embora não venha resolver os impasses educativos que se arrastam por cinco séculos no Brasil, ele vai ao encontro dessa disposição humana de se projetar em devir, quiçá de forma crítica, em prol da autoria e da emancipação. Não podemos esquecer, na linha de raciocínio aqui adotada, que olhar para frente é o que nos move. Pensamos cada vez mais em cumprir uma agenda de compromissos, para hoje à tarde, o próximo final de semana, o próximo mês... Esse olhar para frente, ao longo

da vida, é objetivado pelas instituições socializadoras: a família, a escola, a empresa... nos processos de escolarização, de formação graduada, pós-graduada, profissional: “O que você vai ser quando crescer? Já escolheu sua profissão? O que pretende fazer de agora em diante?”. Essas questões de difícil resposta imediata traduzem os valores que as sustentam e funcionam de maneira injuntiva sobre as possibilidades e responsabilidades das escolhas. Como respondê-las se não nos foi dado no espaço institucional um lugar para pensá-las? Elas fazem apelo à capacidade *prospectiva, retrospectiva, inspectiva* da criança, do jovem, do adulto, subjacente à *condição biográfica do sujeito*, às suas potencialidades e expectativas de *autorrealização*.

As reflexões conduzidas neste artigo decorrem de estudos realizados<sup>3</sup> pela primeira autora em suas tentativas de aprofundar princípios epistemológicos, teóricos e de método da pesquisa (auto)biográfica, tomando como fonte de investigação as narrativas da experiência vivida, elaboradas por adultos, jovens e crianças; e as pesquisas realizadas pela segunda autora, que vem discutindo em seus estudos o quadro de escuta e os processos de mediação biográfica (CUNHA, 2014), notadamente, em sua tese de doutorado, dedicada ao Projeto de vida no ensino médio (CUNHA, 2019). O foco do artigo é discutir as contribuições da pesquisa (auto)biográfica para pensar a sua implementação em contexto institucional.

Apresentaremos primeiramente o quadro institucional em que os projetos de vida foram implementados no Laboratório de Qualidade de Vida (LAQVi), ressaltando os procedimentos utilizados na práxis pedagógica e os participantes da pesquisa. Em seguida, pon-

3 Cf. pesquisas desenvolvidas pelo Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Autobiografia, Representações e Subjetividades (GRIFARS) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), certificado pelo CNPq, disponibilizadas em sua página: <http://grifars.ce.ufrn.br/>.

tuamos princípios teóricos e nocionais emprestados da pesquisa (auto)biográfica (DELORY-MOMBERGER, 2008; 2012; 2019; PASSEGGI e SOUZA, 2017), que fundamentam a reflexão conduzida, e levou a pautar o projeto de vida na perspectiva da *pesquisa-ação-formação* (PINEAU, 2005; JOSSO, 2014; PASSEGGI, 2016). Finalmente, com base nos dados empíricos, faremos uma breve reflexão sobre o rendimento dos dispositivos de mediação biográfica utilizados na pesquisa, com ênfase nas mudanças de atitude, opções, tomadas de decisão, inerentes a uma mirada fundamentada na autoria e emancipação. Para concluir, sintetizamos a reflexão apresentada enquanto abertura inicial para a implementação do projeto de vida no ensino médio, em espaços formais, com vista a uma educação de caráter crítico-reflexivo, comprometida com o processo emancipatório e autoral.

Apostamos, com Bruner (1999, p. 41), na importância do projeto de vida, por envolver a capacidade de dizer a si mesmo e aos outros o que se fez e o que se quer fazer, sobretudo quando é a escola que abre esse espaço de reflexão para os alunos com o apoio de seus professores. Por outro lado, apostamos também na ideia de que cada geração pode “definir de novo a natureza, a direção e os objetivos da educação, para assegurar à geração futura toda a liberdade e racionalidade que for possível atingir”. Esse é o desafio que se impõe à pesquisa educacional de se por a serviço do conhecimento a ser produzido *com* jovens para a investigação científica. Trata-se então de saber como criar condições favoráveis para envolvê-los, acompanhá-los no seu esforço de pensar na experiência vivida e de se projetar no amanhã. A expectativa é que o presente artigo possa trazer pistas viáveis para professores, formadores e pesquisadores que interrogam o uso e o sentido do projeto de vida no novo ensino médio.

## O Projeto de vida no LAQVi: contextualização dos procedimentos

O aprendente é o autor (a origem em termos de desejo, de ‘autorização’, de querer), o ator (o agente em meios de trabalho, de produção) e o beneficiário (o propósito em termos de intenção e de projeto) do processo de formação. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 110)

Os conflitos ideológicos em relação aos objetivos e finalidades do Projeto de vida no novo ensino médio, como já mencionamos, não eximem as escolas de viabilizarem a sua implementação, observando os direcionamentos subjacentes às práticas institucionais. A recomendação é que ele seja desenvolvido em unidades curriculares denominadas “oficinas” e “laboratórios”, cuja carga horária deve ser incluída na matriz curricular. Nesse sentido, o Projeto de vida desprende-se da ideia de atividade opcional, ou informal, para alcançar o *status* de proposição curricular formal e com a recomendação de ser desenvolvido desde o primeiro ano, de modo a propiciar aprendizagens essenciais e fundamentar escolhas relativas aos cinco itinerários formativos oferecidos: 1) Linguagens (Português, Inglês, Artes, Educação Física) e suas tecnologias; 2) Matemática e suas tecnologias; 3) Ciências da natureza (Biologia, Física e Química) e suas tecnologias; 4) Ciências humanas e sociais aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia); 5) Formação técnica e profissional.

O *Guia de Implementação do Ensino Médio*<sup>4</sup> destaca que “o projeto de vida é a espinha dorsal” da arquitetura deste último nível da educação básica, considerando que “é o protagonismo juvenil que estimula o jovem a fazer escolhas, tomar decisões e se responsabilizar por elas”. A referência ao projeto de vida é re-

<sup>4</sup> Novo ensino médio. *Guia de Implementação do Novo Ensino Médio*. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/guia>. Acesso em: 6 set. 2020.

tomado no Item 6 das competências gerais da educação básica, elencadas na BNCC:

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu *projeto de vida* e vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, s/d, p. 9 grifos nossos)<sup>5</sup>

No entanto, embora se reconheça que esses objetivos e competências devam ser contemplados, não há orientações teórico-metodológicas aprofundadas para sua implementação. A documentação oficial é escassa e não se explicitam os princípios que devem orientar a proposta pedagógica que fundamentará o trabalho de reflexão autobiográfica pelos alunos. Apesar dessas indicações lacunares, é importante ver a oportunidade de colocar a vida no centro da formação dos jovens, o que abre espaços para discutir e promover uma formação que considere a reflexão-crítica como base do trabalho pedagógico com eles e para eles.

É importante dizer que na instituição pesquisada, onde a segunda autora exerce sua profissão e desenvolveu a pesquisa, a Equipe Técnico-Pedagógica (Etep) e a Coordenação de Atividades Estudantis (Coaes) criaram um movimento intitulado “Acompanhamentos grupais”, em resposta aos problemas encaminhados aos Conselhos de Classe. Todos os profissionais – pedagogas, técnica em assuntos educacionais, psicólogo, enfermeira e assistentes sociais – concordaram com a necessidade de um acompanhamento mais sistemático dos alunos das turmas de terceiro e quarto anos, de modo a ajudá-los a superar crises e tensões que emergiam no contexto institucional. A proposta do LAQVi se inseriu, portanto, na continuidade desse movimento de acompanhamento.

5 BNCC, disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 6 set. 2020.

A concepção do LAQVi está alicerçada no bem-estar e na qualidade de vida como diretrizes para a elaboração do Projeto de vida, como indicado na sua própria denominação. Na justificativa do projeto do laboratório, salientava-se a demanda existente de acompanhamento e se explicitavam seus princípios teóricos, alicerçados na pesquisa (auto)biográfica em educação, sobre os quais voltaremos no próximo subitem. O laboratório foi aprovado pelas diferentes instâncias acadêmicas e seu funcionamento autorizado por portaria da Direção<sup>6</sup>. Enquanto atividade curricular, o laboratório incluía o curso de Formação Inicial e Continuada (FIC), previsto na modalidade presencial, com uma carga horária de 52 horas, 3 horas/aula semanais, e 20 vagas. O curso compreendia três componentes curriculares e a duração de um semestre letivo.

O projeto devia ser elaborado para os próximos dez anos (2018-2028), num lugar acolhedor de modo a oferecer condições que favorecessem a convivibilidade no grupo. A perspectiva adotada era a de uma contínua reinterpretação, articulando as experiências vividas e as razões pelas quais se devia refletir sobre elas para se projetar no amanhã. Por essa razão, a dinâmica era a de que o projeto teria diferentes versões de modo a privilegiar a importância da troca de experiências para o aprofundamento da reflexão e de crescimento pessoal e intelectual dos participantes, incluindo o da própria pesquisadora-formadora. O que implicou necessariamente um planejamento minucioso de cada um dos três componentes curriculares, que culminavam com uma versão do projeto no fechamento de cada um deles, admitindo que esse trabalho de reflexão

6 Projeto aprovado pela Portaria nº 155/2018 – DG/IP/RE/IFRN, de 17 de maio/2018, do Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Norte (IFRN), *campus Ipangaçu*. Tratava-se de uma oferta única, mas com possibilidade de oferta periódica, dependendo de sua avaliação e demanda.

narrativa era necessário para a resignificação das próprias experiências, o já se constituía um modo de vir-a-ser, de se tornar um outro.

O Quadro 1 sintetiza os pontos sobre os quais podiam refletir para elaborar as versões de seus projetos de vida.

**Quadro 1.** Proposta para a elaboração das três versões do Projeto de vida

IFRN – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. <i>Campus</i> Ipangaçu Curso FIC Laboratório de Aprendizagem e Qualidade de Vida Mediadora: Luciana Medeiros da Cunha	
Participante: (Pseudônimo)	
PROJETO DE VIDA	
Título do projeto	
Justificativa	Por que devo fazer um projeto de vida para os próximos 10 anos?
Objetivos	Quais são os meus objetivos para a próxima década?
Metodologia	Como devo proceder para alcançar meus objetivos?
Conclusão	Síntese reflexiva do meu projeto

**Fonte:** Cunha, 2019.

O curso de FIC no LAQVi se desenvolveu no período de sete meses, de 20 de julho de 2018 a 15 de fevereiro de 2019. Os três componentes curriculares tinham a seguinte carga horária: Componente I: Projetos de vida – 20h; Componente II: Inspiração para viver – 12h; Componente III: Nossa presença no mundo – 20h. Eles foram concebidos visando entrelaçar os processos de *evocação* das experiências vividas; de *reflexão* sobre elas e de *responsabilização*, ainda que provisória, pela realização do projeto (PASSEGGI, 2008).

No Componente I – Projetos de vida –, o trabalho de mediação biográfica toma como base as noções de vida, obra e projeto, problematizadas pelo seguinte questionamento: “por que projetar a vida?”. Os participantes refletiram sobre o prefácio de Krämer (2015, p. 7) para o livro *Qual é a tua obra?* de Mário Sérgio Cortella (2005) antes de darem início a elaboração da primeira versão do projeto.

O Componente II – Inspiração para viver – tinha como objetivo a resignificação de uma experiência negativa, problematizada por uma série de questões filosóficas e práticas. O tra-

balho de reflexão partiu da leitura e discussão do texto de Marta Medeiros *Lembranças mal lembradas* (2016), que nos pareceu significativo para a compreensão de que a reflexão-crítica sobre o que acontece, embora não possa mudar os fatos, ela pode mudar a interpretação dos fatos, o que traz novas aprendizagens sobre o que nos afetou. Dessa reflexão partilhada no grupo, pode advir mudanças de pontos de vista sobre a experiência negativa. Para a autora (ib. p. 31), “nossas lembranças do passado precisam de eixo, correção de rota, dimensão exata, avaliação fria”.

Nas discussões, os participantes eram convidados a exercitar a capacidade de resignificação, indo buscar elementos inspiradores para redimensionar a experiência (mal)vivida e exercer o poder de refletir de forma crítica sobre ela. Uma fonte de inspiração encontrada pelos jovens para o processo de resignificação foi a criação de *playlists* – o top 5 da vida – com as canções que segundo eles inspiravam a “aprender a viver”. Uma nova versão do projeto foi proposta com foco nas aprendizagens realizadas no componente que teve como des-

dobramento um diálogo sobre instabilidade e reorganização da vida com base na discussão sobre a *Terceira Lei da Termodinâmica*, estudada por eles.

O Componente III – A nossa presença no mundo –, último momento no LAQVi, destinava-se à elaboração da versão final do projeto. Ele se iniciou com uma reflexão sobre a morte. Qual o interesse desse enfoque? A ideia foi oportunizar uma reflexão sobre princípios éticos, de integridade, alteridade e coletividade, chamando a atenção sobre a cegueira que resulta da ausência de reflexão sobre viver e agir no mundo. A reflexão inspirou-se no livro de Giordani Alves, *Trabalho e neodesenvolvimento: choque do capitalismo e nova degradação do trabalho no Brasil* (2014), em que o autor discute aspectos concernentes à precarização do trabalho, mediante conceitos relativos à degradação humana. Nesse sentido, a “vida reduzida” atinge pessoas imersas em atitudes e comportamentos que contradizem a maneira como gostariam de ser ou de estar no mundo. Na sequência, foi retomada a leitura de capítulos dos livros *Qual é a tua obra?*, com vista ao exame cuidadoso de princípios éticos, notadamente, o de integridade, de modo a que os jovens autores explicitassem o lugar do outro em suas vidas e identificassem o lugar de seu vir-a-ser na vida do outro. No final desse componente, o grupo elegeu como síntese reflexiva a ideia de que quanto mais sólidos são nossos próprios princípios, menos tempo tendem a perdurar os conflitos, o que ia na direção do que afirma Cortella (2015, p. 140): “A ética é a proteção da dignidade, é a capacidade de ter princípios”.

### **Contexto institucional**

O IFRN tem unidades de ensino em regiões estratégicas do estado. O *campus* Ipanguaçu, onde foi realizada a pesquisa, se situa no município do mesmo nome, na zona rural do

semiárido, na microrregião do Vale do Açu, e constitui uma paisagem formativa peculiar, representando a possibilidade de verticalização da educação formal e a conseqüente melhoria da condição de vida para jovens da região. Aproximadamente, 50% dos 1.074 estudantes matriculados, na ocasião da pesquisa, eram estudantes dos cursos técnicos integrados: Agroecologia, Informática e Meio Ambiente. O *campus* oferece ainda cursos técnicos em Manutenção e Suporte em Informática; Meio Ambiente; Tecnologia em Agroecologia e cursos de Licenciatura em Química e Informática. A maioria dos alunos são oriundos das cidades circunvizinhas e a maioria ingressa nos cursos técnicos integrados com o objetivo de prosseguir seus estudos em uma instituição pública de ensino superior, como possibilidade de mobilidade social.

### **Participantes**

Os alunos que participaram da pesquisa<sup>7</sup> eram todos do 4º ano do curso técnico integrado em Informática, três rapazes e três garotas, entre 18 e 19 anos de idade. Todos eles vinham de escolas públicas e tinham optado por esse curso por ser o menos concorrido nos últimos cinco anos. Todos eram cotistas. Quatro deles se autodeclararam pardos. Dos seis, cinco eram oriundos de famílias de baixa renda. Quatro ingressaram pela identificação em três listas: escola pública, etnia e baixa renda. Essas informações demonstram a importância estratégica da interiorização dos institutos federais, como parte das políticas voltadas para o direito constitucional à educação (Art. 205, BRASIL, 1988), que orienta a BNCC, para o enfrentamento do quadro alarmante, já mencionado, sobre as condições da juventude no Brasil, no caso, as taxas relativas à ausência de

<sup>7</sup> O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi discutido e assinado, coletivamente, por todos os participantes.

jovens que vivem nas regiões Norte e Nordeste, no ensino médio.

Os alunos se apresentaram à pesquisadora como um grupo de amigos que se aproximaram, desde o primeiro ano, por empatia. Todos se sentiam “avulsos”. E como “não se encaixavam” em outros grupos, eles se juntaram e se tornaram amigos, o que os tinha levado a se inscreverem no LAQVi. Essa pode ter sido também a razão da escolha de seus *pseudônimos*, inspirados no filme (série) *Divergente* (2016, Robert Schwentke), cuja história se passa no futuro e narra como a população de uma cidade, após sua destruição, foi dividida em cinco facções: Abnegação, Franqueza, Amizade, Erudição e Audácia e quem não se encontrava em nenhuma delas era *Divergente*. A preferência por um dos pseudônimos atentava para características de cada um na convivência cotidiana do grupo.

### ***Instrumentos de mediação biográfica e corpus da pesquisa***

A pesquisa compreendeu variados procedimentos e dispositivos<sup>8</sup> cujo objetivo era desenvolver a reflexão com base na escuta da experiência dos colegas no grupo. Embora não seja possível explicitar aqui em detalhes os procedimentos, se faz necessário apresentar os dispositivos que mobilizaram as atividades de reflexão nas diferentes componentes, a saber:

- *Projeto de vida* – elaborado em três versões, realizadas no período de 20 de julho de 2018 a 15 de fevereiro de 2019;
- *Portfólio* – coletânea de todas atividades produzidas no LAQVi;
- *Quadro de escuta* – dispositivo destinado à reflexão sobre as aprendizagens realizadas na escuta do outro, com base na noção de *heterobiografização*;

<sup>8</sup> Para uma visão mais detalhada dos três componentes, cf. anexos da tese de Cunha (2010).

- *Quadro hermenêutico* – nasceu da necessidade de mediar o aprofundamento da interpretação, tanto nos processos de autobiografização, quanto no de heterobiografização (não trataremos dele aqui);
- *Síntese reflexiva* – atividade escrita elaborada com o objetivo de descrever o que era essencial em cada versão do projeto de vida.

O LAQVi tinha como alicerce teórico e ético colocar o jovem e sua vida no centro da formação, oportunizando a reflexão sobre a razão de suas escolhas, sobre o que fazem na vida, o uso do tempo, considerando o tipo de demanda a que estão submetidos. Era importante interrogar: “Essas demandas são de quem? O que é prioridade para mim? Como dar conta das demandas individuais e coletivas? Em síntese, quais são minhas aspirações e prioridades? E o que estou fazendo na minha vida e da minha vida?”

A elaboração das versões do projeto visava, portanto, promover a tomada de consciência na dinâmica de sua temporalidade: o *eu-hoje-aqui-agora*; o *eu-ontem-em-algum lugar no passado* e o *eu-amanhã-em-algum lugar no futuro*, reconhecendo-se numa coletividade e em articulação com contextos social, cultural, econômico nos quais as imagens de si-mesmo se constituem, o que implica apropriar-se dessa itinerância, numa sinergia entre o passado, o presente e o futuro, como base para tomar decisões sobre o *que se quer*; o *que se deseja ser* e o *que se pretende fazer*. As reflexões que se sucederam ao longo dos três componentes curriculares levaram os participantes a revisarem sua justificativa, objetivos, metodologia e conclusão de seus projetos conforme o modelo mencionado anteriormente. O que se espera(va) da oportunidade de se observarem em movimentos prospectivos, retrospectivos e inspectivos é que esse exercício se mostre(as-

se) importante para aprendizagens crítico-reflexivas essenciais em sua formação, e que cada um se autorize(asse) a tornar usual essa prática reflexiva ao longo da vida.

## Projeto de vida no ensino médio: pressupostos e noções da pesquisa (auto)biográfica

No âmbito dos procedimentos e das práticas, a iniciativa de formação apresenta-se como um modo de ação fortemente individualizado, exigindo a implicação e a participação do aprendente. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 88)

Neste subitem, pontuaremos pressupostos teórico-epistemológicos e noções germinais que emanam das abordagens biográficas<sup>9</sup>, que fundamentam os procedimentos utilizados para a elaboração do Projeto de vida por jovens alunos do ensino médio.

Consideramos como um dos pressupostos primordiais dessas abordagens o respeito ético à pessoa que narra sua história e se projeta em devir. Quer se trate de crianças, jovens, adultos, sêniores, leva-se a sério a escuta do que ela tem a dizer, acreditando-se nela e em suas potencialidades reflexivas para narrar a experiência vivida, (re)interpretar, ao seu modo, o que aconteceu e (re)conhecer(se) ao narrar. A preocupação ética em pesquisa se situa, portanto, no mesmo patamar do cuidado com os princípios teóricos, epistemológicos e de método, que dão suporte à investigação científica ou à formação, conferindo a quem narra o estatuto de sujeito e não de objeto da investigação. O que permite falar de uma aposta epistemopolítica (PINEAU; LE GRAND,

2010; PASSEGGI, 2020) e a compreensão de que se investiga *com* a criança, *com* os jovens, *com* os adultos e não *sobre* eles.

Outro pressuposto básico consiste em considerar as narrativas de si e o projeto de vida como um *ato performativo*<sup>10</sup> (AUSTIN, 1990), entendendo-se que elas se tornam indissociáveis da constituição da pessoa que narra como sujeito pensante, prospectivo, interpretante, de onde emana o processo *autopoiético*, de autocriação. Tornamo-nos quem somos ao dizer quem somos ou quem pretendemos ser. Essa força da palavra pronunciada no mundo humano não pode ser negligenciada. Ela tem consequências sobre a atividade mental de quem fala e de quem escuta. É por isso que ela adquire um valor inegável de *ação* na vida cotidiana, sobre a qual as abordagens biográficas se debruçam. A possibilidade e a impossibilidade de elaborar o pensamento e de pronunciá-lo atinge diretamente a *condição biográfica* do humano. Quando se trata de impossibilidade, ela pode, por um lado, ser reveladora de traumas profundos, de patologias da linguagem e da memória e, por outro lado, ser proveniente de sistemas que a silenciam. Nesse último caso, a ausência da palavra revela o poder de interdição sobre a pessoa que dela faria uso. Em casos extremos de privação de liberdade, essa interdição incide sobre a destituição provisória ou até definitiva de processo de subjetivação e do direito de autoria. Não é raro que certos casos de agressividade ou de depressão tenham origem na impossibilidade de narrar e de se fazer entender. Se não é possível narrar, torna-se igualmente difícil reconhecer(se) e ser reconhecido, como sujeito, pelo outro.

<sup>9</sup> Entendemos por abordagens biográficas o conjunto de correntes que recorre às narrativas da experiência como fontes de pesquisa e/ou dispositivos de formação: as histórias de vida em formação; a pesquisa biográfica; a pesquisa (auto)biográfica; a investigação biográfico-narrativa; a *biographieforschung*; a pesquisa narrativa, a *biographical research* (Cf. PASSEGGI, 2020; DELORY-MOMBERGER, 2019).

<sup>10</sup> John Austin (1992), no seu livro *How to things with words* (1962), concebe o ato performativo para além das noções de falso ou verdadeiro, de representação ou de expressão. Ao dizer “eu prometo”, eu faço uma promessa. Torno-me um ser que se compromete pelo ato de fala que realizei no mundo: “dizer é fazer”, por analogia, narrar-se é tornar-se.

Um terceiro pressuposto decorre dos dois primeiros: ele se refere ao saber dizer, narrativamente, a própria experiência. Esse saber-dizer é imanente ao processo de autoria, gerador de subjetivação e de socialização de quem faz uso da palavra para organizar a reflexão. É nesse sentido que se pode justificar do ponto de vista ético o uso das narrativas de si como método de pesquisa e como dispositivo pedagógico de formação. Admite-se que a narração beneficia prioritariamente à pessoa que narra suas experiências e se projeta em devir. Qualquer situação contrária – interrogar, pressionar, silenciar, julgar... – narrar sob pressão, por exemplo, atentaria contra a ética.

Um quarto pressuposto concerne à *reflexividade narrativa* que se constitui na ação de narrar ou de projetar(se). É ela que permite examinar, avaliar, valorar, ressignificar o vivido, o que se vive e o que se pretende viver. Trata-se de uma dessas noções centrais da pesquisa (auto)biográfica, pois se articula com outras noções-chave, tais como a experiência (vivida e narrada), os processos *heurísticos* (de descoberta) e *hermenêuticos* (de interpretação).

É importante sinalizar aqui a noção de *hermenêutica subjetiva*. Ela vai na direção do que afirma Ferrarotti (2014, p. 106, grifos nossos) quando salienta que “a *subjetividade imanente* em qualquer narrativa ou documento *autobiográfico* [...] é escamoteada por uma *hermenêutica biográfica* que utiliza apenas *seus aspectos objetivos*”. Trata-se de interrogar se uma epistemologia fundada nessa objetividade não tenderia a plasmar os resultados da pesquisa em *abstrações objetivas* e desencarnar a experiência vivida, podendo eventualmente minimizar suas conexões com o conhecimento científico. Entendemos que conceber na pesquisa (auto)biográfica a percepção de uma *hermenêutica subjetiva* primeiramente valorizaria o saber produzido pela pessoa que narra ao analisar os modos como ela vivencia as

pressões, conflitos, dissidências, sucessos e fracassos em suas vidas. Se levarmos em conta que a *hermenêutica subjetiva* é o que permite validar o uso de narrativas como dispositivo de pesquisa-ação-formação, ela visa uma democratização do saber no discurso científico.

Sabemos que um dos grandes desafios da pesquisa com narrativas consiste, justamente, em compreender os processos mediadores de ressignificação e autopoieticos, promovidos pela fala – oral/escrita/icônica/gestual –, sobretudo quando eles se realizam em contexto institucional, como é o caso dos projetos de vida propostos na formação de jovens autores no novo ensino médio. Na tentativa de responder a esses desafios, focalizamos a seguir os grupos reflexivos de mediação biográfica (PASSEGGI, 2008; 2011) e o quadro de escuta (CUNHA, 2014, 2019; PASSEGGI; CUNHA, 2013).

O *grupo reflexivo*, segundo Passeggi (2011) demarca-se de outras concepções de grupo por três razões: a) ele se caracteriza por ser, ao mesmo tempo, um instrumento de pesquisa e um dispositivo de formação tanto para quem narra, quanto para quem escuta; b) seu propósito é a realização de um projeto comum: partilhar experiências vividas para compreender a si mesmo e ao outro como sujeitos históricos; c) contrariamente às situações escolares em que o professor-formador “detém” o saber, a situação no grupo se inverte: é a pessoa em formação que detém as informações sobre as experiências a serem trocadas, por isso, a escuta é primordial; d) o professor-formador, por ter escrito sua própria história, compreende e zela pelos princípios éticos e deontológicos propostos na Carta da Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação (ASHIVIF)<sup>11</sup>. É nesse clima de confiança e de convivibilidade entre pares e com o professor-for-

11 Cf. princípios na Carta da ASHIVIF no site da associação ([www.asihvif.com](http://www.asihvif.com)) e sua tradução, publicada no primeiro número da *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*.

mador que cada qual elabora seu projeto na escuta atenta do projeto do outro.

A noção de *mediação biográfica*, proposta por Passeggi (2008, 2011) se inspira nos estudos de Vygotsky (1989) e de Bruner (2014, 2005, 1997), podendo ser definida por uma dupla ação: a ação de linguagem – mediação instrumental – e a ação do outro – mediação social –, suscetíveis de gerar microtransformações sobre a compreensão de si e a ressignificação do vivido.

Por sua vez, o *quadro de escuta*, concebido e teorizado por Cunha (2014; 2019), constitui um dispositivo cujo objetivo é possibilitar aos participantes uma forma de sistematizar os efeitos da narrativa do outro sobre a compreensão de si. Do ponto de vista da pesquisa, o *quadro de escuta* permite ao pesquisador

compreender como os participantes sistematizam suas aprendizagens ao escutar os projetos dos outros. Entram aqui em jogo as noções de *autobiografização*, que corresponde aos processos de reflexão e produção da narrativa de si, e o de *heterobiografização*, correspondendo, por sua vez, ao processo de recepção ativa da narrativa do outro. Para Delory-Momberger (2019, p. 89), a noção de heterobiografização foi criada para dar conta dos “efeitos de compreensão e de formação de si” provocados ao ler ou ouvir o que é contado ou projetado pelo outro. Para a autora (2008, p. 59-60), no processo de heterobiografização se estabelecem “relações de ressonância e de inteligibilidade” narrativa entre leitor-ouvinte e o narrador. É o que tentamos captar com o *quadro de escuta* conforme o modelo abaixo:

**Quadro 2** – Modelo do Quadro de escuta

IFRN – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia - <i>Campus</i> Ipangaçu Curso FIC Laboratório de Aprendizagem e Qualidade de Vida Mediadora: Luciana Medeiros da Cunha			
Participante: <i>Amizade</i>			
Narradores	Temática: Projeto de vida		
	O que chamou minha atenção em seu projeto?	O que coincide, lembra, ou se diferencia do meu projeto?	O que me fez pensar diferente, ou inspirou mudanças no meu projeto?
<i>Franqueza</i>			
<i>Divergente</i>			
<i>Abnegação</i>			

**Fonte:** elaborado pelas autoras, inspirado em Cunha, 2019.

No Quadro 2, a temática abordada é o Projeto de vida. Amizade (participante) se põe à escuta dos demais narradores (Franqueza, Divergente, Abnegação...) e vai anotando em cada coluna suas aprendizagens com base no que chama sua atenção nos projetos dos outros. Os quadros de escuta se multiplicam em função das temáticas a serem abordadas no grupo.

Uma última noção-chave que trataremos aqui é a de *pesquisa-ação-formação* ou *pesquisa-formação* (DOMINICÉ, 2000; PINEAU, 2005; JOSSO, 2010; PASSEGGI, 2016), proposta no contexto da formação de adultos pela corrente das histórias de vida em formação (PINEAU, LE GRAND, 2010). Os traços de união respondem a uma mudança paradigmática para a teoria da formação, vinculando termos que se

encontram separados nos modelos clássicos. Admite-se, como princípio, que a reflexão conduzida, longe de comunicar o que já se sabe, desencadeia verdadeiros processos heurísticos, provocados pelas indagações e a escuta, conduzindo à tomada de consciência de valores e crenças, o que solicita constantes reinterpretações. Essas dimensões heurística e hermenêutica permitem, em síntese, à pessoa que escreve explicitar e reorganizar narrativamente as experiências vividas, transformando saberes implícitos em conhecimento (pesquisa). Nesse processo de interpretação e reinterpretação, ela reelabora saberes e aprendizagens na narração, como um ato performativo, constitutivo de si e de sua identidade (ação). Ao se reconhecer como ser aprendente, ela se reinventa (formação). É nesse sentido que falaremos de pesquisa-ação-formação com a qual e pela qual se produzem aprendizagens biográficas e que somadas ao longo da vida constituem o *capital biográfico*, o que o senso comum e estético denomina de “bagagem”, “experiência”.

## Projetar-se no amanhã: passos, rumos e peripécias<sup>12</sup>

Neste último subitem, focalizamos os modos como os jovens revisam pontos que foram para eles cruciais ao longo da reflexão conduzida na elaboração das versões do Projeto de vida, aos quais temos acesso pela análise dos procedimentos utilizados no LAQVI, tais como: o quadro de escuta, as discussões no grupo reflexivo, as versões do projeto de vida, a análise dos portfólios.

É importante começar pelas motivações que os participantes alegaram inicialmente

para escrever seu Projeto de vida, com base nas observações do Diário de campo. Elas são reveladoras de como se sentiam diante do desafio de refletir sobre a vida.

Franqueza (18 anos) é uma garota organizada que diz precisar incluir mais atividades de lazer em seu cotidiano, por isso, pensar no seu projeto de vida, é *“como desejar melhorar a qualidade de vida e diminuir as preocupações”*. Audácia (18 anos) sente-se perdida. Precisa *“buscar um rumo, uma orientação”*, planejar e sobreviver às pressões do cotidiano. Erudição (18 anos) é um jovem que percebe a necessidade de estar mais atento ao presente, portanto, considera *“importante autoconhecer-se e cuidar de si”*. Divergente (18 anos) é uma jovem que quer escrever a própria história, precisa pensar no futuro e se manter motivada, considera que o projeto de vida *“funciona”* para cada um, como um *“fio condutor da projeção”*. Amizade (18 anos) é um jovem que diz precisar *“se programar melhor”* em prol do equilíbrio e dos próprios objetivos *“em meio a tantas demandas”*. Abnegação (19 anos) é um garoto tímido e sensível que deseja *“ser protagonista da própria história”*.

Encontramos em suas motivações marcas de necessidades indicativas de um momento vivido como decisivo, permitindo identificar que eles apostam na sua formação no ensino médio como forma de ascender socialmente, o que pode ter levado a receber com otimismo a elaboração de seus projetos de vida, enquanto uma possibilidade de crescimento de sua racionalidade crítica. Essa disponibilidade foi importante para desencadear os trabalhos no grupo e manter seu interesse até o final. Por outro lado, percebemos uma sintonia entre o que eles afirmam e os princípios que perpassam, sobretudo, os cinco últimos itens das competências gerais na BNCC: exercer protagonismo (item 5); fazer escolhas (6); o cuidado de si mesmo (7); Conhecer-se e cuidar de sua

12 As peripécias dizem respeito a momentos da narrativa – romance, conto, peça teatral, novelas, filme etc. – em que o curso da história se altera, em geral de maneira inesperada, modificando a situação ou o modo de agir dos personagens.

saúde física e emocional (8); resolução de conflitos (9); e autonomia (10).

É importante observar ainda que as justificativas dos estudantes caracterizam-se como “âncoras afetivas”, que integram conceitos geradores e tomadas de consciência, que vão balizar o projeto de vir-a-ser. Essas âncoras vão funcionar como fios condutores dos projetos de vida e dos processos de formação desencadeados ao longo das atividades do semestre. O processo de mediação biográfica realizado entre pares e estimulado pelas leituras e provocações da pesquisadora-formadora, com vistas ao bem-estar e à qualidade de vida, possibilita a apropriação de novos pontos de referência com relação a intersubjetividade (eu comigo, eu com o outro e com mundo).

Conforme vimos argumentando, essa pode ser uma pista para confirmar que o trabalho biográfico desenvolvido no laboratório se realizou mediante um ato autorreflexivo, ancorado na dimensão *performativa* da fala como base importante para a compreensão dos passos já dados, dos rumos a serem tomados, mas também das peripécias que provocam mudanças inesperadas de rota. Pensar a vida em movimentos retrospectivos, inspectivos, prospectivos, descortina possibilidade de investigar modos de prosseguir, de “manter a continuidade de sua experiência e a coerência de seu percurso”, como sugere Delory-Momberger (2012a, p. 79).

Nos três componentes curriculares, os participantes colocaram em cena trajetórias suscetíveis de se delinear futuramente: afinal o que um estudante deve ou pode fazer depois que concluir o ensino médio integral no IFRN? Uma questão sobre a qual insiste Delory-Momberger (2008, 2012b) é a possibilidade de contradições entre o *projeto de si* e os *projetos sociais típicos*: projetos profissionais, matrimoniais, vocacionais etc. Os modelos de projetos típicos podem desencadear movimentos

que não coincidem com o projeto de si que, por sua vez, visa à autorrealização, à possibilidade de coincidir consigo mesmo, com suas aspirações pessoais. O Projeto de vida que gera menos conflito é o que chega a conciliar interesses pessoais com projetos prototípicos que circulam no imaginário social. A possibilidade de elaborarem três versões com base em indagações sobre a obra, uma experiência negativa, a morte e a vida teve como efeito sensibilizá-los para as próprias coerências e incoerências em seus propósitos, potencialidades discursivas de resignificação mais lúcida de si mesmo, de seus objetivos e modos de fazer. É o que podemos observar na análise que fizeram do portfólio no final do curso.

Escolhemos duas micronarrativas, representativas dos movimentos prospectivo (o eu -em-devir), inspectivo (o eu-sendo-e-estando, transformando-me) e retrospectivo (o eu-tendo-sido):

*Analisando os trabalhos feitos ao longo do projeto, pude perceber o quanto fui crescendo em relação à transformação de caráter. Incentivos, conselhos, boas experiências com os meus colegas e isso me caiu como um GPS, ajudando-me a encontrar meu lugar no mundo. Aprendi coisas como dar valor à vida, refletir sobre qual marca estou deixando, organização dos planos de vida, me satisfazer com o que temos (seja muito ou pouco), resignificar as experiências ruins e aproveitar as boas, saber dar um novo sentido às coisas que saem da rotina, dentre outros aprendizados durante a convivência (Audácia).*

*Me senti de forma estranha, é como olhar e ler/ver o que outra pessoa fez. Eu era uma pessoa diferente seis meses atrás e o curso, de certa forma, me ajudou a mudar. Várias coisas que eu falava eu não digo mais, que eu escondia eu não escondo mais, que eu era e não sou mais. E isso é muito bom. Adorei! (Amizade).*

Finalizamos este item com a análise das três últimas colunas de alguns Quadros de escuta preenchidos por Franqueza, que temati-

zavam o relacionamento, a família, as atividades de lazer, o cuidado de si. Eles permitem observar sua importância na reelaboração de seu Projeto de vida que se inscreve em processos de pesquisa-ação-formação, permitindo tomar consciência de si pela palavra do outro, refletir com ele, optar, melhor decidir e se reinventar com as palavras que se pronunciam no grupo.

Ao escutar Erudição, Franqueza se sente inspirada para se reorganizar de forma a valorizar o que ela chama de “vida informal”. A escuta de Divergente lhe permite, por sua vez, elucidar a importância da “capacidade de sonhar”. Abnegação representa para ela o exemplo de “atenção e cuidado com a família”. A escuta vem também reforçar nela um desejo antigo que expôs ao grupo: “Ver um jogo de futebol”. Finalmente, o projeto de Amizade reafirma a sua necessidade de “por o foco na faculdade” e na “valorização” das pessoas que a inspiraram ao longo da vida. Mas há pontos que constituem saltos no escuro, geradores de possíveis peripécias. “O que chamou a minha atenção, em relação à socialização do projeto de vida de Amizade, foi o seguinte conteúdo: “não querer construir uma família”. No projeto de Abnegação, “querer levar a vida só” e no de Audácia que ele pensa em “viver sozinho”. Divergente, também rever a temática do relacionamento, “flexibilizada por Amizade posteriormente”.

Esse diálogo heterobiográfico e autobiográfico, provocado pela situação que exige o Projeto de vida, vai problematizando as lacunas, as circunstâncias inerentes à operacionalização de projetos sociais típicos em relação ao projeto de autorrealização, em que se destaca a tonada de consciência da transitoriedade da vida e da necessidade de deixar margens para mudar de rota no percurso. Ela focaliza a potencialidade da reflexividade narrativa no grupo, considerando as incertezas e o que

os participantes gostariam ou têm medo de se tornar, o que vem mediar as decisões relativas à criação de *eus-alternativos*, *possible selves*, conforme teorizam Markus e Nurius (2014). Os participantes têm a oportunidade de realizar ajustes sobre experiências anteriores, mantendo a coerência com o eu que foi construído e vivido até então. Em razão disso, emerge para Franqueza a preocupação de “viver e não só sobreviver, aproveitando mais os momentos”, “ter um relacionamento diferente com a família”, “ter tempo para o meu corpo e para a minha mente” e “investir no meu psicológico para não perder a cabeça”.

A análise aprofundada que, a exemplo de Franqueza, os participantes fazem do projeto numa *hermenêutica subjetiva* medeia o processo de auto(re)conhecimento. Nesse sentido, Franqueza, por exemplo, reconhece a instabilidade de seus objetivos e sinaliza a busca de novas estratégias (metodologia) que favoreçam aprendizagens para o seu desenvolvimento: “planejar com detalhes, persistir, dedicar-me ao TCC e considerar a possibilidade de mudar de planos”; “pensar no físico”; na “mudança de hábitos alimentares”, por o “pensamento nos relacionamentos”; “a preocupação com o emocional”; “mais cuidado com a saúde”; “me disciplinar mais”, “preciso ler mais”. A sua necessidade de apreender uma lógica pessoal contribui, finalmente, para o sentimento de construção identitária, instaurando, por um lado, uma relação dialética entre o eu, o outro e o mundo e, por outro lado, entre passado, presente e futuro, o que cria “as bases para o futuro do sujeito e fazer emergir o seu projeto pessoal” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 99). As três versões do projeto são afinal versões de si, plasmadas em registros que facilitam uma visão de conjunto e o aumento da capacidade de intervenção relativa à própria vida, que segundo Josso (2007, p. 47), vai “dando lugar às vivências refletidas e conscientizadas, in-

tegrando, assim, as dimensões de nosso ser no mundo, nossos registros de expressões, nossas competências genéricas transversais e nossas posições existenciais”.

Finalmente, destaquemos que o espaço-tempo entre a elaboração da primeira e da última versão do projeto compreendeu um período de sete meses. Essa duração é um elemento importante para o amadurecimento, a impregnação do propósito de refletir sobre a vida, a ampliação do repertório de conhecimentos, alicerçados nas experiências vividas e narradas, subsidiando tomadas de consciência crítica como base da autoria que favorecem a autorrealização e a emancipação dos jovens autores.

## Conclusões? Ainda não

Desenhar políticas de juventude é desenhar mapas de futuro. Mas não valeria a pena desenhá-los se não houvesse viajantes para os percorrer. Que sentido podem os jovens dar à política se se sentem fora dela? (PAIS, 2005, p. 66)

Tentamos neste texto tematizar os fundamentos teóricos que sustentaram os procedimentos utilizados na implementação do projeto de vida em uma instituição de ensino médio integrado. Discutimos excertos do *corpus* com o propósito de ilustrar o que daí resultou, visando oferecer pistas relativas a desafios e aberturas dessa iniciativa de escrita reflexiva, recomendada pela BNCC, junto a jovens deste país tão diverso e tão desigual.

A imensa riqueza que se descortina com os estudos concernentes à reflexividade narrativa que se produz nos grupos reflexivos de mediação biográfica mediante os procedimentos e instrumentos utilizados por jovens que se propõem e se comprometem com a transformação de si e do outro sinaliza as potencialidades de confrontos de ponto de vista, por ampliarem pontos de referência, de ancoragens do(s)

eu(s), nos processos de tomada de consciência em relação ao que precisa ser modificado, sobre ajustes na percepção de si-mesmo, aqui- agora, e da projeção do eu-em-devir. Esses são aspectos candentes que por seu fulgor não podem ainda ser facilmente sintetizados aqui.

Podemos concluir, admitindo que os fundamentos e funcionamento da proposta de implementação, mesmo parciais, permitem pontuar caminhos a serem alargados com novas pesquisas e propostas pedagógicas, que certamente se multiplicarão, nas escolas, conduzidas criativamente em conjunto – professores, pesquisadores, formadores, gestores, jovens autores – sem que valores hierárquicos anulem, subestime a palavra dos jovens que é central para as políticas educacionais efetivamente preocupadas com o protagonismo dos jovens, seu bem-estar e qualidade de vida. A valorização de seu dizer decorre da ênfase na força das linguagens – musical, gestual, natural, corporal, imagética, digital... – que nos constituem como ser em ação no mundo e que permitem encontrar modos de não privar os jovens de seu direito à educação durante sua vida na escola, em que viveram toda sua infância e despertaram para seus primeiros anos da juventude. Perguntamo-nos sobre como desenvolver *com* os alunos seus projetos de vida, legitimando-os como sujeitos-autores, valorando uma lista interminável de palavras, que por força de serem repetidas aleatoriamente, se esvaziam de seu sentido primordial: capacidade de argumentação, de autoconhecimento e de autocuidado, de empatia e de cooperação, de responsabilidade e de cidadania nas relações com o outro e com o mundo nas tomadas de decisões fundamentadas em estratégias pessoais e em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, construídos em um processo de conhecimento e autoconhecimento, sem negligenciar os elementos inerentes à autoria e à emancipação

dos sujeitos. E o discurso não finda. Para os professores, trata-se de ajudá-los a cuidar de si, do outro, do mundo com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, orientando-os nas escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos, contribuindo para sua formação como jovens autores, numa perspectiva integral que envolva sua preparação para a verticalização acadêmica e o trabalho. Sem esquecer que é ético zelar pela realização pessoal de cada estudante, evitando imposições relativas às necessidades do mercado de trabalho, desvinculadas dos princípios de autorrealização.

Caberia ainda ter introduzido neste esboço uma discussão necessária sobre *culturas juvenis* para analisar as condições dos jovens participantes da pesquisa, no momento atual, em que se sobrepõem condições de subemprego, emprego intermitente, desemprego, emprego informal no seu horizonte de expectativas. Reconhecemos a dívida. Não tínhamos espaço, nem pretensões maiores para tanto. Restamos concordar com o que afirma Pais (2005) na epígrafe acima. As políticas de juventude, ao traçarem rotas nos mapas da vida, não podem estar divorciadas do mundo-da-vida de jovens autores e de suas culturas. Em que a cultura juvenil do mundo rural coincide ou difere das culturas de jovens do mundo urbano, nas imensas periferias das grandes cidades brasileiras? Como elas incidem sobre jovens autores e seus projetos de vida no ensino médio quando se encontram em situações de vulnerabilidade social e de desamparo provocadoras de res(des)istência, dissidências? Razão pela qual Pais (2005, p. 64) propõe, por analogia com as *grounded theories* (teorias ancoradas na realidade), o conceito de *grounded policies*, “políticas de intervenção que tenham sempre por referência o chão que elas pisam [...] os contextos de vida (objectivos, subjectivos e trajectory) daqueles a quem elas se dirigem”.

Ao tempo em que reconhecemos nossas dívidas, esperamos ter abordado pontos sobre os quais a pesquisa (auto)biográfica pode trazer contribuições para a implementação de políticas educacionais que deem visibilidade, estimulem e legitimem a palavra de jovens autores(as) durante o ensino médio sem privá-los(as) do efetivo direito à educação e a seu crescimento como pessoas e como cidadãos(ãs).

## Referências

- ALVES, Giovanni. **Trabalho e neodesenvolvimento**: choque de capitalismo e nova degradação do trabalho no Brasil. Bauru, Canal6, 2014.
- AUSTIN, J.L. **Quando dizer é fazer**: palavras e ação. Tradução Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BRUNER, Jerome. **Fabricando histórias**. Direito, Literatura, Vida. Tradução Fernando Cássio. São Paulo: Letra e Voz, 2014.
- BRUNER, Jerome. **Para uma teoria da educação**. Trad. Manoela Vaz. Lisboa: Relógio D'Água Editores. 1999
- BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CORTELLA, Mário Sérgio. **Qual é a tua obra?** - Inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética. 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- CARRANO, Paulo. Apresentação. Ensino Médio e Juventudes. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 7-13, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/61287>>. Acesso em: 10 jun. 2013.
- CARRANO, Paulo. Identidades Culturais Juvenis e Escolas: arenas de conflitos e possibilidades. **Diversia**, Valparaíso, v. 1, p. 159-184, abr. 2009. Disponível em: <http://www.cidpa.cl/wp-content/uploads/2013/05/Revista-Diversia-01.pdf> >. Acesso em: 10 jun. 2013.
- CUNHA, Luciana Medeiros. Cunha, Luciana Medei-

- ros. **Dispositivos de Mediação Biográfica**: a formação de jovens na educação profissional. 2019. 197f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.
- CUNHA, Luciana Medeiros. **Mediação Biográfica**: propostas para a formação docente. 2014. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique**. Toulouse: Érès, 2019.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **As histórias de vida**: da invenção de si ao projeto de formação. Tradução de Albino Pozzer. Natal: EDUFRRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2014.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica**: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Tradução Maria da Conceição Passeggi, Carlos Galvão Braga, Nelson Patriota. Natal: EDUFRRN, 2012a.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas da pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-740, set/dez. 2012b. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf> Acesso em: 10 jun. 2013.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Tradução de Maria Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luís Passeggi. São Paulo: Paulus, Natal: EDUFRRN, 2008.
- DOMINICÉ, Pierre. **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris: L'Harmattan, 2000.
- FERRAROTTI, Franco. **História, história de vida**. O método biográfico nas Ciências Sociais. Tradução Carlos Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRRN, 2012.
- PASSEGGI, M.C. Figuras antropológicas da mediação biográfica na formação docente. In: EGGERT, Edla et al. (Org.) **Trajétórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 372-388
- GIL, Carmem Zeli Vargas.; SEFFNER, Fernando. Dois monólogos não fazem um diálogo: jovens e ensino médio. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 7-13, jan./mar. 2016. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362016000100175&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362016000100175&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso em: 10 jun. 2013.
- JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Tradução de Albino Pozzer e revisão de Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010a.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRRN, 2010b.
- JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista Educação**. Porto Alegre: RS, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: [https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a\\_tranfor2.pdf](https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf) Acesso em: 10 jun. 2013.
- JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as histórias de vida a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 1999. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97021999000200002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97021999000200002&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso em: 10 jun. 2013.
- KRÄMER, Ana Carolina Cortella. Prefácio. In: CORTELLA, Mario Sérgio. **Qual é a tua obra?** Inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética. 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. p. 7-9.
- MARKUS, Hazel Rose; NURIUS, Paula. Possible Selves. **American Psychologist**, v. 41, n. 9, p. 954-969, set/1986. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.9.954>
- MEDEIROS, Martha. **Coisas da vida**. 26. ed. Porto Alegre: L&PM, 2016.
- PAIS, José Machado. Jovens e cidadania. **Sociologia, problemas e práticas**. n. 49, p. 53-70, 2005. Disponível em: <https://www.tjam.jus.br/phocadownloadpajovensecidadania.pdf> Acesso em: 10 jun. 2013.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. Enfoques narrativos en la investigación educativa brasileña. **Revista Paradigma** (Edición Cuadragésimo Aniversario:

1980-2020), v. XLI, p. 57-79, junho/2020. Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/929>. Acesso em: 1 jun. 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267>. Acesso em: 5 jun. 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Experiência em formação. **Educação**. Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011b. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697> Acesso em: 03 jun. 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Mediação biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. In: PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, Tatyana. **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2008, v. 05. p. 43-59.

PASSEGGI, Maria da Conceição; CUNHA, Luciana Medeiros da. Narrativas autobiográficas: a imersão no processo de autoria. In: VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição (orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica: questões de ensino e formação**. Curitiba: CRV, 2013. p. 43-57.

PASSEGGI, Maria da Conceição; OLIVEIRA, Roberta

Ceres; CUNHA, Luciana Medeiros da. Constituição de fontes para a pesquisa qualitativa em educação: grupo reflexivo de mediação biográfica e quadro de escuta. **Investigação Qualitativa em Educação**, v. 1, p. 657-665, Atas CIAIQ, 2018. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1693/1645> Acesso em: 11 out. 2019.

PASSEGGI, Maria da Conceição e SOUZA, Elizeu Clementino de. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Investigación Cualitativa**, Chile, 2(1), p. 6-26, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/1032> Acesso em: 11 out. 2019.

PINEAU, Gaston. Emergência de um paradigma antropofomador de pesquisa-ação-formação transdisciplinar. **Saúde e Sociedade**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 102-110, set./dez.2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902005000300006>. Acesso em: 25 jul. 2020.

PINEAU, Gaston; Le Grand, Jean-Louis. **As histórias de vida**. Trad. Maria Passeggi; Carlos Braga. Natal: Edufrn, 2012.

VYGOTSKY, Lev. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Recebido em: 03/07/2020

Aprovado em: 04/07/2020

**Maria da Conceição Passeggi** é pesquisadora 1D de produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Doutora em Linguística pela Université Paul Valéry, Montpellier 3, professora permanente da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e da Universidade Cidade de São Paulo (Unicid). Líder do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Autobiografia, Representações e Subjetividades (GRIFARS). Pesquisadora associada do Laboratoire Experice (Paris 13/Paris 8), do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP-FCT-UE) e do Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CIEC-FCT-UM). E-mail: [mariapasseggi@gmail.com](mailto:mariapasseggi@gmail.com)

**Luciana Medeiros da Cunha** é doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Diretora Acadêmica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, pesquisadora do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Autobiografia, Representações e Subjetividades (GRIFARS). E-mail: [Luciana.medeiros@ifrn.edu.br](mailto:Luciana.medeiros@ifrn.edu.br)