

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

RAFAEL ZANATA ALBERTINI

**O JOVEM COMO LEITOR E AUTOR DE SI MESMO:  
CONTRIBUIÇÕES DE PAUL RICOEUR PARA O AUTOCONHECIMENTO  
E O PROJETO DE VIDA NO NOVO ENSINO MÉDIO**

CAMPO GRANDE  
2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

RAFAEL ZANATA ALBERTINI

**O JOVEM COMO LEITOR E AUTOR DE SI MESMO:  
CONTRIBUIÇÕES DE PAUL RICOEUR PARA O AUTOCONHECIMENTO  
E O PROJETO DE VIDA NO NOVO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marta Rios Alves Nunes da Costa.

CAMPO GRANDE  
2025

RAFAEL ZANATA ALBERTINI

**O JOVEM COMO LEITOR E AUTOR DE SI MESMO:  
CONTRIBUIÇÕES DE PAUL RICOEUR PARA O AUTOCONHECIMENTO  
E O PROJETO DE VIDA NO NOVO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Marta Rios Alves Nunes da Costa  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

---

Prof. Dr. Weiny César Freitas Pinto  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

---

Prof. Dr. Victor Hugo de Oliveira Marques  
Universidade Católica Dom Bosco – UCDB  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

CAMPO GRANDE  
2025

“Cada um de nós compõe a sua história.  
E cada ser em si carrega o dom de ser capaz.  
E ser feliz.”  
(Música *Tocando em frente*, de Almir Sater)

Dedico este trabalho a Paul Ricoeur (1913-2005),  
*in memoriam*, neste aniversário de 20 anos de seu  
falecimento.

## AGRADECIMENTOS

Numa narrativa, o protagonista não é nada ou faria muito pouco se não fosse uma série de ações de outros agentes. Da mesma forma, é justo e necessário agradecer a todos aqueles que, de maneira mais destacada, contribuíram para a realização deste trabalho.

Agradeço à minha orientadora, Marta Rios Alves Nunes da Costa, pela generosa disponibilidade de me acompanhar em cada passo da pesquisa, oferecendo-me a segurança, as sugestões e os encaminhamentos necessários. Sua lucidez e sabedoria são inspiradoras!

Agradeço aos professores das disciplinas do mestrado PROF-FILO: Cristina de Souza Agostini, Maíra de Souza Borba e Ronaldo Amaral. Suas aulas foram brilhantes e enriqueceram muito minha bagagem filosófica!

Agradeço aos professores Weiny César Freitas Pinto e Victor Hugo de Oliveira Marques por aceitarem compor a banca de qualificação e final da pesquisa. As sugestões foram muito assertivas e enriqueceram esta obra. Ademais, devo ao Weiny muito por me apresentar a pesquisa sobre Ricoeur numa dimensão nacional e até global, bem como pelo convite a integrar o grupo de estudos desse filósofo.

Agradeço também aos professores que me apresentaram a filosofia ricoeuriana inicialmente, ainda na graduação em Filosofia na UCDB: Pe. Luís Marconetti, que me emprestou um livro de Ricoeur pela primeira vez; e Márcio Luís Costa, que me orientou no TCC da licenciatura e, posteriormente, na dissertação do mestrado em Psicologia.

Agradeço aos colegas de turma do mestrado, que foram companhias muito honradas e divertidas, tornando os encargos do mestrado mais leves em cada fim de semana de aula.

Agradeço às escolas em que trabalho, por serem compreensíveis e solidárias, predispondo-se a refazer o horário para me permitir estudar às tardes de sexta-feira. Minha gratidão especial se dirige à Escola Estadual Prof. Severino de Queiroz, que autorizou a realização da pesquisa, e aos alunos que dela participaram. Eles são personagens imprescindíveis dessa narrativa, sobretudo ao partilharem fragmentos tão sagrados de suas histórias de vida.

Por último, mas não menos importante, agradeço ao meu companheiro de vida, Alessandro Gazoto, por me oferecer o suporte emocional esse compromisso importante, dando-me o devido incentivo para continuar mesmo quando as circunstâncias pressionavam para desistir.

## RESUMO

O problema do autoconhecimento e a reflexão em torno da identidade pessoal são elementos dos mais importantes para a vida humana. Ambos resistem a simplificações e exigem respostas complexas. Tal tarefa se reveste de significados e de desafios ainda maiores quando se considera a vida dos adolescentes, devido aos processos de transformação pelos quais eles passam e da preocupação em torno do seu futuro. Diante disso, esta pesquisa tem por objetivo compreender de que modo a obra filosófica de Paul Ricoeur pode contribuir para o autoconhecimento e a formulação do projeto de vida dos estudantes do Ensino Médio, de modo a torná-los leitores e autores de si mesmos. Para tanto, três passos são percorridos. Primeiramente, é feita uma exposição crítica dos documentos formativos que regem o Novo Ensino Médio nas esferas federal e estadual, particularmente em torno da noção de projeto de vida que eles apresentam. Em seguida, procede-se à exposição do pensamento filosófico de Ricoeur acerca do problema da identidade pessoal, sobretudo por meio de um de seus conceitos mais notáveis: a identidade narrativa. Por fim, apresenta-se um produto educativo, que visa reunir as contribuições filosóficas ricoeurianas às demandas pedagógicas. O produto constitui numa sequência didática de cinco encontros de aulas duplicadas atrelados à Unidade Curricular Projeto de Vida, que podem ser aplicados nos demais componentes – especialmente nas aulas de Filosofia e nos Itinerários Formativos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Palavras-chave: autoconhecimento; identidade narrativa; Novo Ensino Médio; Paul Ricoeur; projeto de vida.

## ABSTRACT

The problem of self-knowledge and reflection on personal identity are some of the most important elements in human life. Both avoid simplification and require complex responses. This task takes on even greater meaning and challenges when considering the lives of adolescents, due to the transformation processes they go through and the concern surrounding their future. In view of this, this research aims to understand how Paul Ricoeur's philosophical work can contribute to self-knowledge and the formulation of the life project of High School students, in order to make them readers and authors of themselves. To this purpose, three steps are taken. First, a critical exposition of the formative documents that govern the New High School at the federal and state levels is made, particularly around the notion of life project that they present. Next, Ricoeur's philosophical thought on the problem of personal identity is presented, especially through one of his most notable concepts: narrative identity. Finally, an educational product is presented that aims to bring together Ricoeur's philosophical contributions to pedagogical demands. The product consists of a didactic sequence of five duplicated class meetings linked to the Life Project Curricular Unit, which can be applied to other components – especially in Philosophy classes and in the Formative Itineraries of the Humanities and Applied Social Sciences.

Keywords: self-knowledge; life project; narrative identity; New High School; Paul Ricoeur.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Pilares da educação no século XXI segundo a UNESCO.....	17
Figura 2 – Divisão das UCs segundo o CRMS .....	28
Figura 3 – Estratégias da UC Projeto de Vida.....	31
Figura 4 – Princípios da UC Projeto de Vida .....	32
Figura 5 – Pilares estruturantes da UC Projeto de Vida .....	33
Figura 6 – Competências socioemocionais .....	35
Figura 7 – A tripla mimesis segundo Ricoeur .....	42
Figura 8 – Capa do filme <i>Na natureza selvagem</i> .....	70
Figura 9 – Trecho de <i>Na natureza selvagem</i> .....	71
Figura 10 – Trecho de <i>Na natureza selvagem</i> .....	71
Figura 11 – Trecho de <i>Na natureza selvagem</i> .....	71
Figura 12 – Trecho de <i>Na natureza selvagem</i> , como foto real de Christopher .....	72
Figura 13 – Reprodução do formulário do dia 3 da sequência didática (página 1).....	74
Figura 14 – Respostas dos estudantes à pergunta n. 1 do dia 3 da sequência didática.....	75
Figura 15 – Reprodução do formulário do dia 3 da sequência didática (página 2).....	76
Figura 16 – Respostas dos estudantes à pergunta n. 2 do dia 3 da sequência didática.....	77
Figura 17 – Respostas dos estudantes à pergunta n. 3 do dia 3 da sequência didática.....	78
Figura 18 – Respostas dos estudantes à pergunta n. 4 do dia 3 da sequência didática.....	79
Figura 19 – Respostas dos estudantes à pergunta n. 5 do dia 3 da sequência didática.....	81
Figura 20 – Respostas dos estudantes à pergunta n. 6 do dia 3 da sequência didática.....	82
Figura 21 – Reprodução do formulário do dia 4 da sequência didática (página 1).....	83
Figura 22 – Respostas dos estudantes à pergunta n. 1 do dia 4 da sequência didática.....	84
Figura 23 – Respostas dos estudantes à pergunta n. 2 do dia 4 da sequência didática.....	86
Figura 24 – Respostas dos estudantes à pergunta n. 3 do dia 4 da sequência didática.....	87
Figura 25 – Respostas dos estudantes à pergunta n. 4 do dia 4 da sequência didática.....	88
Figura 26 – Respostas dos estudantes à pergunta n. 5 do dia 4 da sequência didática.....	89
Figura 27– Reprodução do formulário do dia 4 da sequência didática (página 2).....	91
Figura 28 – Reprodução do formulário do dia 5 da sequência didática (página 1).....	93
Figura 29 – Reprodução do formulário do dia 5 da sequência didática (página 2).....	94
Figura 30 – Redação de estudante no dia 5 da sequência didática .....	96
Figura 31 – Redação de estudante no dia 5 da sequência didática .....	97
Figura 32 – Redação de estudante no dia 5 da sequência didática .....	98
Figura 33 – Redação de estudante no dia 5 da sequência didática .....	99

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Momentos da sequência didática .....	69
---	----

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CHSA: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

CNE: Conselho Nacional de Educação

CRMS: Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul

EM: Ensino Médio

FGB: Formação Geral Básica

IF: Itinerário Formativo

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da educação.

MEC: Ministério da Educação

MS: Mato Grosso do Sul

NEM: Novo Ensino Médio

PNE: Plano Nacional da Educação

SEDMS: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul

UC: Unidade Curricular

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>1. O PROJETO DE VIDA NO NOVO ENSINO MÉDIO.....</b>	<b>15</b>
1.1 AS MUDANÇAS DO NOVO ENSINO MÉDIO .....	15
1.1.1 O princípio da educação integral.....	16
1.1.2 O foco na educação por competências.....	18
1.1.3 A contribuição da Filosofia e das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.....	21
1.2 PROJETO DE VIDA NOS DOCUMENTOS NORMATIVOS .....	23
1.2.1 Projeto de vida como tema transversal .....	24
1.2.2 O projeto de vida como componente curricular em Mato Grosso do Sul.....	28
1.2.2.1 A UC Projeto de Vida no 1º ano do Ensino Médio.....	34
1.2.2.2 A UC Projeto de Vida no 2º ano do Ensino Médio.....	37
1.2.2.3 A UC Projeto de Vida no 3º ano do Ensino Médio.....	38
<b>2. CONTRIBUIÇÕES DE RICOEUR PARA A IDENTIDADE PESSOAL.....</b>	<b>40</b>
2.1 A IDENTIDADE PESSOAL EM <i>TEMPO E NARRATIVA</i> .....	41
2.2 A IDENTIDADE PESSOAL EM <i>O SI-MESMO COMO OUTRO</i> .....	48
2.2.1 A hermenêutica do si em <i>O si-mesmo como outro</i> .....	48
2.2.2 Aspectos éticos da identidade narrativa em <i>O si-mesmo como outro</i> .....	53
2.3 A IDENTIDADE PESSOAL EM <i>PERCURSO DO RECONHECIMENTO</i> .....	56
<b>3. PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA UC PROJETO DE VIDA .....</b>	<b>67</b>
3.1 SENSIBILIZAÇÃO: DIAS 1 E 2 DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA .....	69
3.2 CONCEITUAÇÃO E APLICAÇÃO: DIA 3 DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	73
3.3 CONCEITUAÇÃO E APLICAÇÃO: DIA 4 DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	83
3.4 CONCEITUAÇÃO E APLICAÇÃO: DIA 5 DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	92
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>102</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>105</b>
<b>ANEXO I.....</b>	<b>110</b>
<b>ANEXO II .....</b>	<b>112</b>
<b>ANEXO III.....</b>	<b>114</b>

## INTRODUÇÃO

São vários os motivos que justificam a presente pesquisa. Eles serão agrupados pelos seguintes temas a serem discorridos adiante: a necessidade de lidar com a problemática da identidade pessoal; as perspectivas e desafios no campo educacional para abordar o tema do projeto de vida no Novo Ensino Médio; e as potenciais contribuições da filosofia de Paul Ricoeur para trabalhar a identidade e o projeto de vida dos estudantes do Ensino Médio.

A identidade pessoal – “quem eu sou?” – é uma das questões mais candentes do espírito humano. Não à toa, os mitos gregos ressoam essa interrogação ao apresentar, por exemplo, o enigma da Esfinge (ser misterioso com corpo de animal e busto e rosto humanos), que atormentava os viajantes de Tebas com a frase “decifra-me ou te devoro!”, seguida pela charada mortal: “Que animal anda pela manhã sobre quatro patas, à tarde sobre duas e à noite sobre três?”. Enquanto tantos sucumbiram, Édipo escapou da morte ao dar como resposta o ser humano, explicando assim seu raciocínio: “O amanhecer é a criança engatinhando, o entardecer é a fase adulta, e o anoitecer é a velhice, onde usamos bengala”. Sua resposta vem a apontar para a necessidade existencial de autoconhecimento, sem o qual a própria vida está em jogo.

Na transição para a reflexão filosófica, a questão do autoconhecimento se apresenta na famosa frase que Sócrates encontrara no frontispício do Templo de Delfos: “conhece-te a ti mesmo!”. A partir de então, o patrono da Filosofia veio a incorporá-la a todo o seu modo de proceder em busca da verdade, que acreditava encontrar-se adormecida no íntimo humano. O imperativo do autoconhecimento reverberou em obras de outros pensadores, como nas *Confissões* de Santo Agostinho e nos *Ensaio*s de Michel de Montaigne. O mesmo se deu em Descartes, que elaborou seu *Discurso do Método* ousando lançar mão da inquietação da dúvida hiperbólica até encontrar sossego na formulação do “*cogito ergo sum*”. Husserl, mais tarde, procederá semelhantemente para descrever a consciência por meio da Fenomenologia, tomada por Heidegger para investigar os modos de ser, ou por Sartre, na compreensão da existência humana como um projeto.

Por outros caminhos e abordagens, o problema do autoconhecimento repercute na Literatura, na Sociologia, na Psicologia e em tantos outros campos, seja essencial ou tangencialmente. “Quem sou eu?” revela-se uma pergunta muito pessoal e, ao mesmo tempo, que solicita a reflexão sobre as outras pessoas, o tempo e o espaço em que se vive. Tamanha é sua urgência e tal é seu impacto que as práticas educativas devem não somente acolher tal questão, como tomar para si como um tema de primeira grandeza, necessário para todo projeto de sujeito e de mundo.

Quanto à esfera da educação brasileira, as novidades recentes trazidas com a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do consequente Novo Ensino Médio mudaram substancialmente a maneira como cada componente curricular é visto em si mesmo e em sua relação com os demais. Isso deriva de uma virada no foco outrora voltado para conteúdos em direção às competências que devem ser trabalhadas nessa etapa, a fim de superar o atomismo disciplinar mediante uma visão integral e interdisciplinar. A concretização dessas mudanças representa um desafio para docentes, gestores e discentes e traz consigo um misto de esperanças, estranhamentos e críticas na adaptação efetiva do cotidiano escolar às mudanças propostas, exigindo criatividade e buscando encontrar novas metodologias.

Outro motivo a incrementar o porquê desta pesquisa refere-se ao arcabouço teórico aqui empregado: as obras de Paul Ricoeur, filósofo francês nascido em 1913 e falecido em 2005. Embora as implicações pedagógicas da Filosofia não tenham sido uma preocupação precípua do autor, o aporte ricoeuriano é aqui justificado pelo amplo diálogo com pensadores de diversas áreas – como Freud, de quem partiu para a primeira de suas obras a ganhar amplo reconhecimento acadêmico: *Da interpretação: Ensaio sobre Freud* (1965). Sua vasta produção bibliográfica é repleta de desvios intencionais que, ao contrário de vagar erradicamente, permite dialogar com campos do conhecimento variados e aparentemente inconciliáveis – como a análise fenomenológica, a psicanálise e a perspectiva marxista por exemplo. Essa postura de reflexão interessa particularmente à pesquisa, cujo foco é a educação, particularmente pensando a concretude das vivências pedagógicas.

Diante dessas demandas em termos de autoconhecimento e das mudanças curriculares, a pesquisa se justifica pelo potencial de contribuir teórica e metodologicamente para subsidiar professores do Ensino Médio, visando desenvolver intervenções práticas e produtos educacionais condizentes com esse intento. Para tanto, o objetivo desta pesquisa é assim estabelecido: compreender de que modo a obra filosófica de Paul Ricoeur pode contribuir para o autoconhecimento e a formulação do projeto de vida dos estudantes do Ensino Médio.

Na persecução desse objetivo, cada capítulo terá uma função específica. O primeiro deles revisita os textos normativos que regem a educação nas diversas esferas, desde a federal à específica de Mato Grosso do Sul. O caminho a ser percorrido ali recolhe as orientações a respeito da natureza e dos desafios da abordagem do projeto de vida no Novo Ensino Médio.

O segundo capítulo adentra a perspectiva filosófica a fim de trazer as contribuições de Paul Ricoeur para o (re)pensamento da identidade pessoal, sobretudo a respeito de um de seus conceitos mais conhecidos e importantes: a identidade narrativa. Escolhe-se, ali, percorrer suas

obras mais significativas sobre o tema seguindo a linha histórica, desde seu surgimento até seus desenvolvimentos nas obras da maturidade do autor.

O terceiro capítulo vem a cumprir o diferencial do mestrado profissional em relação à modalidade acadêmica: a apresentação de um produto da pesquisa, com sua efetiva aplicação na sala de aula. Nessa seção do trabalho, serão apresentadas todas as etapas da realização do produto, que se trata de uma sequência didática de cinco encontros em sala de aula, desde o momento do planejamento até a sua execução e avaliação junto aos estudantes. O próprio capítulo e os anexos contêm a reprodução do material elaborado pelo pesquisador para o trabalho em sala de aula e as produções dos alunos – cujos nomes foram omitidos para preservar sua privacidade, por se tratar de elementos de sua história de vida que podem ser sensíveis.

Apesar das mudanças que tomaram de surpresa os docentes que lecionavam a Unidade Curricular Projeto de Vida com a supressão desse componente no currículo de Mato Grosso do Sul a partir deste ano, considera-se que as propostas aqui desenvolvidas não perdem seu valor. Já não como disciplina, mas como tema transversal, o projeto de vida continuará a ser um dos pontos mais importantes para realizar o princípio da educação integral preconizado pelos documentos normativos. Os cenários mais propícios para a aplicação do produto educacional proposto adiante serão as disciplinas de Filosofia e os Itinerários Formativos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Se toda pesquisa constitui uma narrativa, tal epíteto combina ainda mais com esta investigação. Não só pelo fato de ela evocar a teoria narrativa de Ricoeur para refletir sobre o autoconhecimento e o projeto de vida dos alunos do Ensino Médio, mas, sobretudo, por reunir narrativas variadas e ofertar sua riqueza ao leitor. Sob a confiança racional de que toda história merece ser contada – como ensina Ricoeur – esta pesquisa permite que diversas histórias sejam narradas: da concepção de projeto de vida no Novo Ensino Médio, do problema da identidade pessoal em Ricoeur e, por fim, da vida dos estudantes. Cada qual com uma intrincada trama de personagens, ações e contextos, que permitem compreender elementos de cada mundo – e todos eles com um convite aberto ao leitor para se aproximar, interpretar e, eventualmente, habitar esses mundos possíveis.

## **1. O PROJETO DE VIDA NO NOVO ENSINO MÉDIO: CONCEPÇÕES E PROPOSTAS**

Este capítulo visa reunir, explicitar e problematizar a base legal que aborda, direta ou indiretamente, as discussões em torno da identidade e do projeto de vida dos estudantes. Para tanto, serão acionados os principais documentos normativos, desde o âmbito federal até o contexto mais específico do estado de Mato Grosso do Sul, com ênfase nas reformas mais recentes do Ensino Médio.

A pesquisa descritiva-analítica será acompanhada, também, pelo olhar crítico, com o aporte de comentadores sobre os assuntos tratados. O objetivo desse viés mais problematizador será encontrar o lugar e a contribuição específica da Filosofia na construção de projetos de vida significativos. Essa combinação entre o olhar descritivo e o olhar crítico visa replicar um traço marcante da filosofia de Paul Ricoeur, que serve de inspiração para toda esta pesquisa: uma postura hermenêutica que se deixa conduzir duplamente pela “vontade de ouvir” e pela “vontade de suspeita” (Ricoeur, 1977, p. 33). A “vontade de ouvir” exigirá recolher os sentidos do texto, atento a seus destaques e seus detalhes. Doutra parte, a “vontade de suspeitar” seguirá a denúncia das possíveis ingenuidades e ilusões no texto, destacando suas contradições e pontos duvidosos, sobretudo no confronto entre sua letra e o cotidiano escolar.

### **1.1 AS MUDANÇAS DO NOVO ENSINO MÉDIO: DEMANDAS E PERSPECTIVAS**

As principais mudanças que perfizeram o que se convencionou chamar de Novo Ensino Médio foram decididas pela Medida Provisória n. 746, de julho de 2016, e implementadas pela Lei nº 13.415, de fevereiro de 2017. Esse dispositivo legal alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – e entrou em vigor a partir de 2022 nas escolas das redes pública e privada do Brasil. Dentre as mudanças, merece destaque a ampliação da carga horária, em atenção à meta 6 do PNE (Plano Nacional da Educação) vigente (2014-2024): “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (Brasil, 2014). Outro ponto substancial foi a modificação do currículo, que passou a ser dividido entre a Base Nacional Comum Curricular – ou Formação Geral Básica (FGB) – e os itinerários formativos (IFs):

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional.

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput” (Brasil, 2014).

Segundo a *mens legis*, a existência de Itinerários Formativos (IFs) traria maior flexibilidade ao currículo em conformidade com os interesses dos alunos e a disponibilidade de oferta pelo sistema de ensino. Contudo, na prática, o critério da disponibilidade tem se sobressaído em relação aos interesses dos alunos, de modo a se tornar frequente a oferta de apenas dois IF por ano nas unidades escolares – mesmo naquelas com tempo integral –, o que torna a implantação do modelo incapaz de atender aos anseios dos alunos até o momento.

O Novo Ensino Médio (NEM) trouxe consigo novas ênfases pedagógicas, e duas delas interessam particularmente a essa pesquisa: o princípio da educação integral e o foco na educação por competências – a serem desenvolvidos nas seções seguintes.

### 1.1.1 O princípio da educação integral

Em resposta ao dever constitucional que situa a educação no rol dos direitos sociais (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação afirma que a educação “[...] tem por finalidade o **pleno desenvolvimento do educando**, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996, art. 2, grifo nosso). Para atender esse fim, a LDB estabelece como uma finalidade específica do Ensino Médio “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Brasil, 1996, art. 35, item III).

A mesma reforma ampliou e aprofundou o princípio da educação integral. Conceitualmente, a educação integral não se confunde com a educação em tempo integral, que envolve aspectos quantitativos da carga horária – a qual, como já se viu, foi bastante ampliada em todos os anos e modalidades. Antes ainda, o conceito de educação integral se refere aos aspectos qualitativos de uma visão mais ampla e profunda da própria finalidade da educação, no intuito de desenvolver um olhar mais atento às peculiaridades dos estudantes.

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam **aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes** e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (Brasil/MEC, 2018a, p. 14, grifo nosso)

A importância do princípio da educação integral pode ser percebida na ordem estabelecida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que o elegem como primeiro item a ser nomeado e descrito.

Formação integral: desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o **protagonismo na construção de seu projeto de vida** (Brasil/MEC, 2018b, Art. 6º, item I, grifo nosso).

O princípio em questão apresenta uma compreensão do trabalho pedagógico aberta à diversidade, já que concebe cada estudante em suas múltiplas dimensões em vista de seu aperfeiçoamento como pessoa e como cidadão. Com isso, quer-se romper com visões educacionais reducionistas que tendem a dar uma atenção quase exclusiva a fatores cognitivos, passando a desenvolver um olhar mais global e plural, capaz de contemplar a diversidade e a singularidade dos educandos. De pronto, a referência à autonomia e ao projeto de vida visa tomar distância de uma educação escolar tuteladora, traçando um vínculo com o processo de aprendizagem do educando como sujeito das escolhas mais importantes de sua vida.

Pode-se entrever que a BNCC repercute discussões de um âmbito maior, como aquelas promovidas pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). Essa agência estabeleceu quatro pilares para a educação no século XXI, que passaram a figurar nos documentos normativos dos países membros: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, como se vê a seguir.

Figura 1 – Pilares da educação no século XXI segundo a UNESCO



Fonte: elaborado pelo autor (2024)

Dentre esses pilares, o princípio da educação integral no contexto brasileiro encontra respaldo no pilar do “aprender a ser”, que é assim apresentado:

[...] A educação deve contribuir para o **desenvolvimento total da pessoa** — espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a **poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida**. (Delors, 1998, p. 99, grifo nosso).

Esse imperativo pretende transcender a visão meramente técnica da educação e se coaduna com o cuidado para superar uma perspectiva individualista, a fim de descobrir o outro por meio do pilar “aprender a viver juntos”.

### 1.1.2 O foco na educação por competências

Os documentos normativos estabelecem que a tarefa do Ensino Médio é aprofundar as competências e habilidades que foram adquiridas no Ensino Fundamental e acrescentar outras. De fato, o par conceitual “competências e habilidades” vem ganhando mais espaço nos documentos e no dia-a-dia escolar nas últimas décadas, a ponto de tomarem o lugar do que era antes designado como “direitos e objetivos de aprendizagem” no Plano Nacional da Educação (Brasil/MEC, 2018c). Esse movimento fica mais evidente com a escolha da BNCC pelo “foco no desenvolvimento de competências” (Brasil/MEC, 2018a, p. 13) como um dos seus fundamentos pedagógicos. O documento define competência como

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), e atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil/MEC, 2018c, art. 3º).

O destaque a essa conceituação não é fortuito nem meramente nominal, mas tem a intenção de superar o conteudismo que caracterizava a conjuntura educacional anterior ao NEM. As disciplinas não desapareceram, mas ganharam uma nova configuração que proporciona mais contato de umas com as outras:

[...] A interdisciplinaridade e, mesmo o tratamento por áreas de conhecimento, não excluem necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino” (Brasil/CNE, 2009, p. 8).

Além disso, a perspectiva das competências visa propor uma educação mais condizente com a construção do projeto de vida dos estudantes, preparando-os não apenas para a absorção de conteúdos dispersos e estanques, como também de habilidades e atitudes úteis ao enfrentamento dos desafios vitais sob a contribuição das várias áreas do conhecimento. Essa mudança em prol da noção de competências encontra explicações que extrapolam o cenário brasileiro e o contexto educacional. O sociólogo da educação Philippe Perrenoud – uma das maiores autoridades da área no mundo e autor da ideia de Pedagogia das Competências – define competência como a “[...] capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações [sic]” (Perrenoud, 2000, p. 15). Nesse sentido, ser competente significa integrar e orquestrar recursos de conhecimentos, habilidades e atitudes que sejam mais adequados a um determinado contexto.

Doutra parte, uma perspectiva crítica acerca da noção de competência também deve ser considerada: a nomenclatura está alinhada com o vocabulário mais mercadológico, por estar ligada à globalização e às novas demandas produtivas, que substituíram os modelos taylorista e fordista<sup>1</sup>. Ademais, o conceito de competências é influenciado por três componentes hodiernos: do racionalismo (centrado em processos cognitivos), do individualismo<sup>2</sup> (que exacerba a competitividade) e do neopragmatismo<sup>3</sup> (que é focado na utilidade, no desempenho e nos resultados) (Araujo, 2004). Com a desmaterialização do trabalho, tarefas executivas como comandar máquinas são substituídas por operações mais inteligentes, que envolvem concepção e planejamento. Isso fez com que trabalhos ditados, repetitivos e fragmentados fossem substituídos por trabalhos coletivos e com mentalidade de projeto, com tarefas mais personalizadas e trabalhadores mais qualificados.

Qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes. [...] O desenvolvimento dos serviços exige, pois, cultivar qualidades humanas que as

---

<sup>1</sup> O taylorismo e o fordismo são dois modelos de administração científica dos processos de produção no século XX. A primeira teoria recebe esse nome em função do seu fundador, F. W. Taylor, que estudou os movimentos e o tempo de execução de tarefas pelos trabalhadores nas fábricas. Já a segunda teoria deve seu nome a H. Ford, que aperfeiçoou as ideias tayloristas e desenvolveu as linhas de montagem de automóveis, aprimorando a produção em massa. Ambos supõem tarefas controladas constantemente por supervisores (Johnson, 1997).

<sup>2</sup> Entre as várias acepções, o individualismo pode ser visto desde sua perspectiva mais radical – aquela do anarquismo, que nega o valor da comunidade e atribui total valor ao indivíduo – até posições mais moderadas, como do liberalismo clássico – que se ergue contra a ingerência do Estado nos assuntos privados de cada indivíduo (Abbagnano, 2007).

<sup>3</sup> O neopragmatismo é uma das correntes mais recentes da Filosofia norte-americana e se opõe à hegemonia do neopositivismo (que valoriza o rigor lógico e metodológico das proposições científicas) e da filosofia analítica (que se apresenta como uma proposta de análise minuciosa da linguagem comum). A teoria neopragmática toma do pragmatismo clássico (de Charles Sanders Peirce, William James e John Dewey, por exemplo) a importância da experiência humana e do agir prático, vindo a questionar a pretensão de uma verdade objetiva. São nomes importantes dessa corrente Richard Rorty, John Smith e Hilary Putnam (Abbagnano, 2007).

formações tradicionais não transmitem, necessariamente e que correspondem à capacidade de estabelecer relações estáveis e eficazes entre as pessoas (Delors, 1998, p. 94-95)

Em meio às divergências dessas perspectivas sobre a noção de competência no meio pedagógico, alguns pontos de contato podem ser aqui destacados. O principal deles é que falar em competências diz respeito às exigências mais atuais, que vão além da formação técnica, acrescentando outras necessidades, tanto coletivas como pessoais, com qualificações mais comportamentais do que intelectuais. Isso envolve não apenas saber coisas (como conteúdos acadêmicos), mas saber fazer, saber conviver e saber ser.

Esse enfoque é patente na BNCC, que tem entre seus principais cuidados e desafios a superação da fragmentação do currículo, e busca garantir a integração das diversas disciplinas entre si, como fica evidente no trecho a seguir:

O currículo deve contemplar tratamento metodológico que evidencie a contextualização, a diversificação e a **transdisciplinaridade** ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos, contemplando vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social e possibilitando o aproveitamento de estudos e o **reconhecimento de saberes adquiridos nas experiências pessoais, sociais e do trabalho** (Brasil/MEC, 2018b, Art. 7, § 2º, grifo nosso).

Nesse espectro da inter e transdisciplinaridade, os componentes curriculares são acionados junto a estratégias pedagógicas e didáticas para “[...] que rompam com o trabalho isolado apenas em disciplinas” (Brasil/MEC, 2018b, Art. 11, § 5º). Sendo assim, eles são postos em uma postura de maior comunicação – seja por meio de estratégias de planejamento sobre temas ou projetos comuns<sup>4</sup>. Entre as competências gerais da educação básica, a sexta delas preconiza o que se segue:

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, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade** (Brasil/MEC, 2018a, p. 9, grifo nosso).

Desta forma, o olhar pedagógico é estendido para além dos muros escolares, procurando contemplar e reunir a diversidade de vivências humanas, tanto do presente como do futuro, de modo a convidar os estudantes a avaliá-las com critério. O estudante é, então, convidado a

---

<sup>4</sup> Para a BNCC, as instituições escolares devem “decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem” (Brasil/MEC, 2018a, p. 16).

pensar e repensar suas escolhas, para que sejam fruto de decisões livres, conscientes e responsáveis.

### 1.1.3 A contribuição da Filosofia e das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

No arranjo curricular do NEM, a Filosofia é situada no rol da “formação geral básica” em meio às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA). Nessa área do saber, são arregimentadas competências como a elaboração de hipóteses, construção de argumentos e atuação no mundo, tendo em mente os conceitos e fundamentos que a área oferece aos estudantes.

No Ensino Médio, com a incorporação da Filosofia e da Sociologia, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe o aprofundamento e a ampliação da base conceitual e dos modos de construção da argumentação e sistematização do raciocínio, operacionalizados com base em procedimentos analíticos e interpretativos. Nessa etapa, como os estudantes e suas experiências como jovens cidadãos representam o foco do aprendizado, deve-se estimular uma leitura de mundo sustentada em uma visão crítica e contextualizada da realidade, no domínio conceitual e na elaboração e aplicação de interpretações sobre as relações, os processos e as **múltiplas dimensões da existência humana** (Brasil/MEC, 2018a, p. 472, grifo nosso)

A sexta competência específica das CHSA para o Ensino Médio elucida o que se espera da contribuição de tais ciências: “participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (Brasil/MEC, 2018a, p. 570). Com isso, entende-se que o exercício da cidadania se correlaciona à dedicação ao próprio projeto de vida e ao respeito em relação às pessoas que têm perspectivas e projetos diferentes. Ademais, frisa-se que as decisões dos jovens não devem ser fortuitas e impulsivas, mas bem refletidas e alinhadas às suas expectativas individuais e coletivas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio para o ensino de Filosofia (PCN) destacam a urgência de se desenvolver a competência comunicativo-linguística de ler, “[...] tanto uma leitura significativa – filosófica – de textos filosóficos quanto ler, filosoficamente, textos estruturados a partir das configurações discursivas próprias das diferentes esferas culturais” (Brasil, 1999, p. 53). E o PCN vai além: a competência da leitura não se reduz à dimensão mecânica ou informativa, mas se amplifica como capacidade de modificar a própria vida daquele que lê.

Por sua vez, essa competência supõe a capacidade de decodificação dos significados pelos quais construímos a vida em comum e, ao recodificá-los,

re-significá-los, *construir uma vida própria, que se constitui simbolicamente numa identidade própria (a qual, por sua vez, está sempre referida à dos outros)*. A essa capacidade de decodificação/recodificação poder-se-ia designar, genericamente, como **leitura** (Brasil, 1999, p. 53, grifo em itálico nosso).

Em referência à LDB, o Estado de Mato Grosso do Sul também entende que CHSA têm um papel imprescindível na formação humana, ética e intelectual dos estudantes.

Considerado em sua especificidade, na parte da FGB do currículo, o componente Filosofia contribui, no processo formativo do estudante, com a compreensão e reflexão sobre as tradições, as teorias e as obras de pensadores (clássicos e contemporâneos), tendo como pano de fundo as subáreas do saber filosófico (teoria do conhecimento, filosofia política, ética, estética e lógica). Nessa linha, o foco é oferecer ao estudante uma introdução sistemática à filosofia que lhe permita desenvolver a autorreflexão, a racionalidade argumentativa, bem como a **sensibilidade estético-ética para entender e transformar a própria realidade** (MS, 2021, p. 259-260, grifo nosso).

Essa apresentação da contribuição dos conhecimentos e procedimentos da Filosofia ressalta a sua relevância e especificidade, dada a sua capacidade de articular diversos campos do saber com olhar rigoroso, crítico e transformador na busca pela verdade. Rigoroso porque a Filosofia não se contenta com explicações primeiras e superficiais, mas se lança à profundidade das explicações em razão de sua tarefa primaz: a “busca pela verdade” (Nunes da Costa, 2024). Crítico porque, ao invés de oferecer respostas, lança perguntas<sup>5</sup> sobre todos os temas, dos mais banais aos mais inquietantes, dado não temer – senão mesmo desejar – defrontar-se com a angústia. E, finalmente, transformador, desde o âmbito ético até o político, já que é partir da experiência de transformação do sujeito na busca pela verdade que ele terá condições de contribuir mais e melhor com os demais.

A coragem de tornar-se si mesmo exige uma ruptura com o mero dado e traduz-se num conjunto de práticas que dizem respeito ao modo como cada um se constitui enquanto *sujeito*. Tornar-se pessoa exige, por isso, a coragem de assumir sua existência autêntica e responsável. Considero que podemos interpretar esta *atitude* de abertura e busca da verdade na atitude e escolha específica de dizer-a-verdade, começando por dizer a verdade a si mesmo e acerca de si mesmo. Neste sentido, a *parresia*<sup>6</sup> é um modo de ser através do qual o sujeito se constitui enquanto tal através do discurso, mas este discurso articula as dimensões ética e política, na medida em que ao dizer a verdade - num horizonte comum, público, em que os outros aparecem para si - o sujeito limita e transforma o espaço das aparências. (Nunes da Costa, 2024, p. 19).

---

<sup>5</sup> O valor do ato de formular perguntas também é enfatizado por Cerletti: “O filosofar se apoia na inquietude de formular e de formular-se perguntas e buscar respostas (o desejo de saber). Pode-se sustentar isso tanto no ato de interrogar-se do professor e dos alunos e as tentativas de respostas que ambos se deem, como naquele de um filósofo e suas respostas” (Cerletti, 2008, p. 21).

<sup>6</sup> O conceito grego de *parresia* alude à ideia da fala franca, direta, que era a marca de Sócrates – em contraste com a fala dos oradores e sofistas, marcada pelas técnicas de retórica (Nunes da Costa, 2024).

Ora, como se verá a seguir, as convergências são muitas e profundas entre as propostas específicas da Filosofia e da concepção de projeto de vida – seja como tema transversal ou como unidade curricular.

## 1.2 PROJETO DE VIDA NOS DOCUMENTOS NORMATIVOS

A mesma lei que instituiu o NEM – Lei nº 13.415, de fevereiro de 2017 – deu uma nova redação ao parágrafo sétimo do artigo 35-A da LDB e destacou o construto do “projeto de vida”:

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, Art. 3º).

No ano seguinte, o Conselho Nacional de Educação publicou as resoluções nº 3 e nº 4 – em 21 de novembro de 2018 e em 17 de dezembro de 2018 respectivamente – que abriram caminho para as que redes de ensino organizassem os currículos do Ensino Médio de modo a escolher a parte diversificada como lhes conviesse, desde que preservada uma parte comum normatizada (que é a BNCC). Por isso, o estado de Mato Grosso do Sul elaborou sua própria proposta curricular, denominada Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (CRMS).

Tais resoluções conferem liberdade aos entes federados e suas respectivas redes de ensino para que optem por trabalhar o projeto de vida como: 1) um eixo transversal que atravessa toda a práxis educativa, podendo ser tratado por várias áreas e docentes; ou 2) ou como um componente curricular específico<sup>7</sup>. A leitura atenta dos documentos normativos permite entrever que essa dupla referência se faz bastante presente e se mostra como uma das peculiaridades mais significativas da concepção e do currículo do NEM.

---

<sup>7</sup> Embora a posição mais aceita seja a de que a Lei nº 13.415 tenha tornado obrigatória a existência de uma unidade curricular chamada Projeto de Vida, sua leitura *ad litteram* não permite chegar a essa conclusão. O site oficial do MEC com perguntas e respostas sobre o NEM assim se pronuncia: “A lei dispõe sobre o desenvolvimento de projetos de vida dos estudantes, o que será o momento desencadeador para refletir sobre o que se deseja e conhecer as possibilidades do Novo Ensino Médio. A escola deverá criar os espaços e tempos de diálogo com os estudantes, mostrando suas possibilidades de escolha, avaliando seus interesses e, consequentemente, orientando-os nessas escolhas. Ou seja, é fundamental trabalhar o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes, para que sejam capazes de fazer escolhas responsáveis e conscientes, em diálogo com seus anseios e aptidões” (disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em 9 de jun. de 2024). Fica clara a obrigatoriedade de trabalhar o tema do projeto de vida dos jovens, mas sem que ele seja prescrito como uma disciplina própria necessariamente.

### 1.2.1 Projeto de vida como tema transversal

A Resolução nº 3 Conselho Nacional de Educação, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as diretrizes curriculares para o Ensino Médio – e que, dessa forma, orienta a BNCC – estabelece como um de seus princípios o “projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante” (Brasil/MEC, 2018b, art. 5º, item II). Com isso, a dimensão da subjetividade é colocada, *a priori*, como um elemento indissociável da cidadania e do mundo do trabalho.

Essa mesma perspectiva é frisada pouco adiante pelo referido documento ao instituir que as propostas curriculares do Ensino Médio devem “considerar a formação integral do estudante, contemplando seu projeto de vida e sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil/MEC, 2018b, art. 8º, item V). Assim apresentado, o texto explicita uma compreensão do fazer pedagógico que excede a dimensão intelectualista, e traz à baila aspectos igualmente importantes, como a corporalidade e o trato emocional na dimensão da sociabilidade. Além disso, determina-se que a proposta pedagógica deverá considerar

o projeto de vida e carreira do estudante como uma estratégia pedagógica cujo objetivo é **promover o autoconhecimento do estudante e sua dimensão cidadã**, de modo a orientar o planejamento da carreira profissional almejada, a partir de seus interesses, talentos, desejos e potencialidades (Brasil/MEC, 2018b, art. 27, item XXIII, grifo nosso).

O autoconhecimento é posto em relação direta com a dimensão socioemocional do estudante ao se estabelecer o seguinte objetivo de aprendizagem: “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (Brasil/MEC, 2018c, art. 4º, item VIII). Com isso, saberes, habilidades e atitudes estão interrelacionados com a temática da saúde integral e da capacidade de se autorrelacionar com as demais pessoas. Essas três dimensões, aliás, coadunam com o entendimento que entrou em vigor na Organização Mundial da Saúde em 1948 e que consta na sua Constituição: “saúde é um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não meramente a ausência de doença ou enfermidade” (WHO, 1948, tradução nossa).

O tema do projeto de vida também é bastante citado no próprio texto da BNCC. A ideia de um projeto pessoal é postulada como um desenvolvimento natural do estímulo ao protagonismo estudantil iniciado na etapa do Ensino Fundamental, além de ser uma demanda das transformações rápidas e constantes da contemporaneidade. O conceito de protagonismo –

e seu correlato, autonomia – é recorrente nos documentos, como se tornará ainda mais evidente ao longo deste capítulo. É importante, contudo, adotá-lo *cum grano salis* em relação a abusos e incompreensões que o cercam: o protagonismo do estudante não deve ser visto em termos de substituição ou de concorrência com o do professor, mas em termos de reciprocidade. Essa perspectiva mais crítica pode ser tomada de empréstimo de Cerletti (2008) em sua reflexão sobre o ensino de Filosofia, ao pensá-lo como uma “construção subjetiva” (p. 6) em que o protagonismo é exercido tanto pelos docentes como pelos alunos.

Além disso, a BNCC prefere usar a terminologia “juventudes” no plural, como não se costuma ver, e justifica assim tal escolha:

Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma **escola que acolha as diversidades**, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser **protagonistas** de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu **projeto de vida**, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (Brasil/MEC, 2018a, p. 463).

Desse panorama é que emerge o mote de uma “escola que acolhe as juventudes” (Brasil/MEC, 2018a, p. 464), sugerindo uma superação de uma perspectiva monolítica e inerte que a adoção de juventude no singular poderia indicar. Com isso, quer-se indicar que o projeto de vida não pode ser padronizado e que o respeito à subjetividade do estudante é impreterível.

Ao estimular o protagonismo do estudante no seu projeto de vida, a BNCC reforça a necessidade de que os educadores os auxiliem a desenvolver suas capacidades nos diversos âmbitos da vida (pessoal, profissional, cognitivo e político). O documento indica um olhar capaz de olhar o jovem em sua condição de pessoa humana – não apenas de estudante –, a fim de auxiliá-lo na construção de sua própria identidade nessa fase da vida e na integração com aquilo que ele projeta para si mesmo. Para tanto, pede-se para

assegurar tempos e espaços para que os estudantes reflitam sobre suas experiências e aprendizagens individuais e interpessoais, de modo a valorizarem o conhecimento, confiarem em sua capacidade de aprender, e identificarem e utilizarem estratégias mais eficientes a seu aprendizado (Brasil/MEC, 2018a, p. 465).

É digno de nota, outrossim, que a BNCC demonstra um cuidado especial na referência ao Ensino Médio como preparação básica para o mundo do trabalho. O documento esclarece que esse imperativo “[...] não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou

o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho [...]”, mas sim a criação de “[...] possibilidades para viabilizar seu projeto de vida [...]” (Brasil/MEC, 2018a, p. 465). Assim, o elemento frisado não é a pura preocupação com a carreira ou com a adaptação às demandas mercadológicas, mas sim a adequação entre o trabalho e os anseios vitais, preservando valores como a criatividade, a criticidade e a responsabilidade.

O tema do projeto de vida é intimamente entrelaçado ao conceito da educação integral, na assunção do compromisso de que toda escola deve favorecer o desenvolvimento dos estudantes tanto em nível pessoal como social, com destaque à importância da tomada de decisões importantes na trajetória de vida.

[...] O projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma **construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s)**, em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constringer seus desejos (Brasil/MEC, 2018a, p. 472, grifo nosso).

Essa definição bastante abrangente do significado de projeto de vida no Ensino Médio pela BNCC enseja uma nova postura das instituições educativas:

[...] É papel da escola auxiliar os estudantes a **aprender a se reconhecer como sujeitos**, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida. É, também, no ambiente escolar que os jovens podem experimentar, de forma mediada e intencional, as interações com o outro, com o mundo, e vislumbrar, na valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro (Brasil/MEC, 2018a, p. 473, grifo nosso).

Com isso, a BNCC projeta uma ação pedagógica que transcende a mera atividade instrutiva e cognitiva. Ao invés de uma educação formal voltada exclusivamente a aspectos técnicos (como o repasse de conteúdos e a formatação do jovem para atividades laborais), a *mens* do documento aponta para uma educação comprometida com a inteireza do sujeito discente – novamente ressoando o tema da educação integral. Assim, embora a formação para o mercado de trabalho também seja importante, os documentos normativos não o tratam como elemento principal

A visão holística que os documentos lançam sobre o significado, o valor e o fim do trabalho em torno do projeto de vida no Ensino Médio é mais desenvolvida no excerto abaixo:

No escopo aqui considerado, a construção de projetos de vida envolve reflexões/definições não só em termos de vida afetiva, família, estudo e trabalho, mas também de saúde, bem-estar, relação com o meio ambiente, espaços e tempos para lazer, práticas corporais, práticas culturais, experiências estéticas, participação social, atuação em âmbito local e global

etc. Considerar esse amplo conjunto de aspectos possibilita **fomentar nos estudantes escolhas de estilos de vida saudáveis e sustentáveis**, que contemplem um engajamento consciente, crítico e ético em relação às questões coletivas, além de abertura para experiências estéticas significativas. Nesse sentido, esse campo articula e integra as aprendizagens promovidas em todos os campos de atuação (Brasil/MEC, 2018a, p. 488, grifo nosso).

Com isso, fica claro que a proposta de trabalhar o projeto de vida não envolve escolhas individuais de caráter egoísta, mas em solidariedade com necessidades sociais e ambientais, tomadas na perspectiva da sinergia. O olhar especial para a subjetividade dos educandos deve ser intimamente atrelado à alteridade – tanto na dimensão do outro próximo como do outro distante, chegando à dimensão sociopolítica e socioambiental. Todos os campos da vida devem ser olhados em particular e conjuntamente, a fim de se produzir escolhas conscientes e coerentes em âmbito pessoal e social. Nesse sentido, a Filosofia pode dar uma contribuição especial ao iluminar e problematizar a práxis humana com os campos da Ética e da Política.

Acompanhando as discussões e documentos nacionais, o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul reza que

o foco das ações recai sobre processos educativos que estimulem a formação humana em suas diversas potencialidades. De maneira concomitante, buscase também proporcionar práticas que auxiliem o sujeito da aprendizagem no desenvolvimento de seu projeto de vida. Esclarece-se que **a expressão “projeto de vida” também se refere ao desenvolvimento pleno da pessoa, visto que a educação integral deve proporcionar práticas pedagógicas que auxiliem na tomada de decisões**, na resolução de problemas (MS/SED, 2021, p. 66, grifo nosso).

O mesmo documento traz um importante diagnóstico da Rede Estadual, o qual envolveu vários atores da comunidade escolar, como estudantes, professores e pais, para gerar dados cujo tratamento e interpretação levaram seus elaboradores a concluir:

Sujeito de direito, em construção, antenado, questionador, com sonhos possíveis e impossíveis, essas são algumas características dos adolescentes e jovens do Ensino Médio. Acreditam que a escola é um espaço de possibilidades reais, referência para um projeto de vida possível. O que esses adolescentes e jovens querem e buscam no ambiente educacional é o **acolhimento dentro de sua singularidade**; conhecê-los e reconhecê-los é um dos caminhos para uma trajetória exitosa. (MS/SED, 2021, p. 68, grifo nosso)

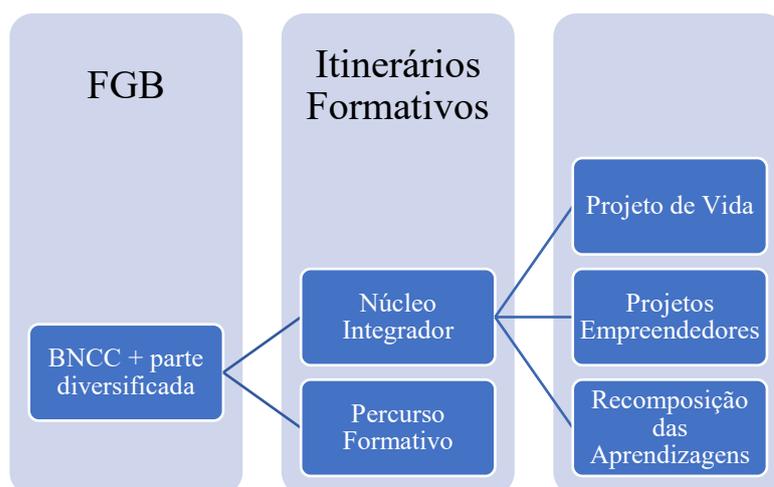
Nesse cenário, a abordagem do projeto de vida traz à baila várias demandas para seus sujeitos preferenciais, que são os estudantes: autoconhecimento; conhecimento das necessidades, dos problemas e dos conflitos; seleção de objetivos. Para dar conta dessas e de outras urgências pedagógicas, o projeto de vida é pensado não apenas como um eixo transversal

de toda a proposta do NEM, mas também como um componente curricular específico, como se verá na próxima seção.

## 1.2.2 O projeto de vida como componente curricular em Mato Grosso do Sul

Além de tema transversal, o projeto de vida também pode figurar no arranjo do NEM como um componente curricular. Diferente da Filosofia, por exemplo, que aparece na Formação Geral Básica (FGB) em meio a outras disciplinas – como Português, Matemática e outras –, a versão curricularizada do Projeto de Vida é situada nos Itinerários Formativos (IFs), cuja finalidade é permitir que os estudantes aprofundem conhecimentos e se preparem para o mundo do trabalho (MS/SED, 2023). Mais especificamente, no estado de Mato Grosso do Sul, a UC Projeto de Vida se situa na parte comum dos Itinerários, denominada de Núcleo Integrador.

Figura 2 – Divisão das UCs segundo o CRMS



Fonte: elaborado pelo autor (2024) com base no esquema de MS/SED, 2023, p. 7

Os documentos oficiais que regem a educação em Mato Grosso do Sul afirmam um lugar específico da UC Projeto de Vida no currículo e entendem seu papel inovador no desenvolvimento integral dos jovens. Trata-se de um componente com a missão clara de permitir que o estudante aprofunde a reflexão sobre sua relação para consigo e para com o outro, abordando temáticas como relacionamentos, sentimentos, profissionalização, comunicação e cidadania.

Para a REE/MS o componente/unidade curricular Projeto de Vida visa desenvolver a **multidimensionalidade humana** do estudante como sujeito da aprendizagem, por intermédio de estratégias pedagógicas que visam a **tomada de consciência - de si; dos outros e da sociedade**; o desenvolvimento de habilidades, de valores sociais e a ampliação da leitura e reflexão da realidade

concreta para realizar escolhas e tomar atitudes futuras coerentes em um projeto de vida ético, sustentável e solidário, conforme previsto na Resolução/SED n. 4.267, de 22 de janeiro de 2024 (MS/SED, 2024a, p. 13, grifo nosso).

Assim delineado, a UC Projeto de Vida tem a finalidade de ampliar e aprofundar a formação humana dos jovens enquanto eles passam pelo processo de escolarização. Seu intento é permitir que o estudante se desenvolva de maneira integral, nas dimensões intelectual, física, afetiva, cultural e social. Dá-se um foco especial ao ideal de protagonismo juvenil, com ênfase na sua capacidade de dar valor às suas vivências, escolhas e saberes, sobretudo em vista da vida social e da inserção futura no trabalho. Além disso, o chamado à conscientização é frisado nas relações pessoais, interpessoais e sociais do estudante, deixando claro que a mentalidade de projeto de vida não se fecha numa concepção solipsista.

Os principais objetivos da UC Projeto de Vida são assim descritos:

- I - a tomada de consciência de si, dos outros e da sociedade;
- II - o desenvolvimento de habilidades e valores sociais;
- III - a ampliação da leitura e reflexão da realidade concreta para realizar escolhas e tomar atitudes futuras coerentes em um projeto de vida ético, sustentável e solidário (MS/SED, 2024b, Art. 30).

Quanto ao caminho proposto, a UC Projeto de Vida deve propiciar momentos e experiências que permitam que cada jovem seja acolhido, se conheça e descubra suas potencialidades. As experiências educativas também intentam que o estudante extrapole o âmbito escolar e as aplique às várias fases da vida.

[...] As aulas desta UC devem viabilizar a **elaboração do projeto de vida do estudante, considerando sua singularidade, sua identidade, o contexto histórico-cultural onde vive** e os diversos códigos socioculturais. Dessa forma, propicia-se a inclusão, fortalece-se o percurso formativo do estudante, com base em suas expectativas, a fim de que possa tomar decisões libertadoras, autônomas, conscientes, críticas, com engajamento e corresponsabilidade social. Esses aspectos estão atrelados ao exercício da cidadania, sobretudo com formação profissional, inserção no mundo do trabalho, carreira e progressão de estudos (MS/SED, 2023, p. 42, grifo nosso).

O documento estabelece os seguintes requisitos mínimos para um educador conduzir a UC Projeto de Vida:

Nível superior em curso de licenciatura que habilita a ministrar aulas no Ensino Médio; Articulador, mediador das aprendizagens, pesquisador, autor e protagonista; Escuta ativa, empatia, presença humana e pedagógica; Apresentar conhecimento e/ou disposição para o uso de Metodologias Ativas e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. (MS/SED, 2023, p. 42).

Além disso, os documentos afirmam que é esperado deles a atuação como mediador de conhecimentos e vivências que permitam que os jovens pensem e repensem sobre o sentido, o valor e impacto de cada escolha na totalidade de suas vidas. O professor deve agir como facilitador do aprendizado e sujeito em desenvolvimento constante – da mesma forma como compreende os estudantes sob sua responsabilidade. Para servir de modelo para hábitos saudáveis, chama-se atenção para que o docente seja capaz de exercitar o autocuidado com sua saúde física, emocional e mental, além de demonstrar uma atitude de empatia e de acolhida. Não sem uma linguagem mais poética, o documento continua a explicitar o perfil que se espera de tal profissional:

Como mencionado pelo poeta Manoel de Barros, o professor assume o papel de "esticador de horizontes", ampliando as perspectivas dos estudantes e mostrando-lhes um vasto leque de possibilidades. Ao fazer isso, ele capacita os jovens a sonharem alto e a acreditarem em seu potencial para alcançar grandes feitos em suas trajetórias de vida. Assim, o professor se torna não apenas um educador, mas um guia compassivo e visionário, impulsionando os alunos em direção a um futuro de realizações e felicidade (MS/SED, 2024a, p. 29).

Tal explicitação do papel do profissional da educação que deve conduzir a UC Projeto de Vida suscita algumas considerações, sobretudo em relação às expectativas e à área de formação dos candidatos. Embora se possa ver certo exagero naquilo que se espera de tal educador – seja pela expectativa de ser um modelo, “esticador de horizontes” ou “guia compassivo e visionário” – há motivos para pensar que haja, aí, mais um apelo poético do que uma expectativa de fato. Outro ponto diz respeito à formação acadêmica dos candidatos: o documento não designa nenhuma área em especial, seja porque não há um curso específico<sup>8</sup>, como também para que não haja entraves na lotação de profissionais para a disciplina. Ora, os requisitos ali delineados encontram no profissional licenciado em Filosofia uma correspondência privilegiada, tal como pode ser visto na reflexão elaborada por Megías (2020), que enfatiza o papel do filósofo como psicólogo<sup>9</sup>. Ao tratar a Filosofia como “opção vital”, “arte de viver”, “modo de vida” e “estética da existência” (Megías, 2020), o autor intenta superar o ensino filosófico como mero comentário a autores e escolas (típico do método escolástico). Todo

---

<sup>8</sup> Não se exige um curso prévio para assumir as aulas da UC Projeto de Vida no estado de Mato Grosso do Sul. Porém, uma vez lotado na disciplina de Projeto de Vida, são oferecidos cursos – como o que ocorreu na modalidade semipresencial em meados de 2023 com duração de 40h.

<sup>9</sup> Megías (2020) resgata as contribuições de Pierre Hadot e de Michel Foucault para tomar o psicólogo (etimologicamente, condutor das almas) numa perspectiva em que o docente em Filosofia não é mero transmissor de conteúdos, mas alguém que propicia uma experiência de pensamento e de transformação vital. A Filosofia em chave psicológica se revela mais como um desaprender do que como um aprender, numa tarefa crítica voltada a todo e qualquer conteúdo possível.

esforço de uma Filosofia em vias psicagógicas procura resgatar o ideal clássico de uma busca da sabedoria como arte de viver.

Pensar os docentes e os estudantes nessa ótica significa reconhecer suas capacidades e se empenhar para que todo saber modifique a pessoa a partir de dentro, como expressão de um autêntico cuidado de si. Nessa perspectiva, a Filosofia se mostra como um exercício espiritual: um caminho místico e terapêutico no qual o mestre não se autoengana como sendo sábio e especialista, mas que se empenha vitalmente no autoconhecimento e no amor à verdade. Cerletti complementa essa ideia:

A docência em filosofia convoca aos professores e professoras como pensadores e pensadoras, mais que como transmissores acríticos de um saber que supostamente dominam, ou como técnicos que aplicam estratégias idealizadas por especialistas para serem empregadas por qualquer um em qualquer circunstância (Cerletti, 2008, p. 11, tradução nossa).

Além de trazerem os requisitos para os docentes, os documentos do estado também delineiam três estratégias para abordar a UC Projeto de Vida:

Figura 3 – Estratégias da UC Projeto de Vida

<b>Presença pedagógica</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• postura de acolhida, de escuta e de empatia;</li><li>• tempos e de espaço de qualidade próximo aos estudantes.</li></ul>
<b>Autoavaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• favorecimento do protagonismo estudantil;</li><li>• estímulo para que cada jovem reconheça seu desenvolvimento e marcos de amadurecimento.</li></ul>
<b>Diário de bordo</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• instrumento de registro físico ou digital da jornada de cada estudante;</li><li>• espaço de comunicação íntima dos jovens para registrar atividades e expressar seu processo.</li></ul>

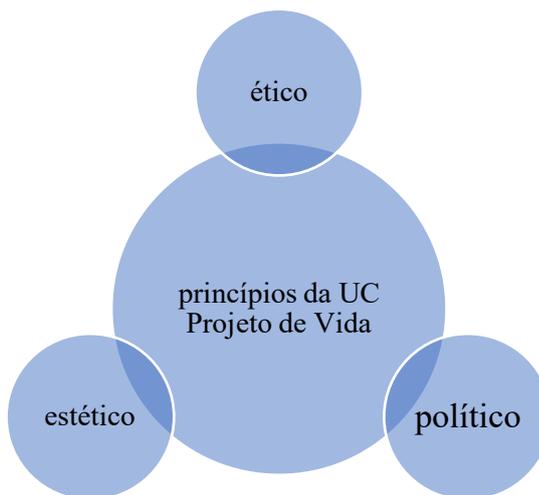
Fonte: elaborado pelo autor (2024) com base no esquema de MS/SED, 2024a, p. 24

Tais estratégias corroboram no processo de avaliação mediadora na medida em que oportunizam o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes e da sua própria capacidade de autopercepção. Elas devem ser empregadas desde o planejamento até a execução e a avaliação dos objetos de conhecimento propostos, e exigem do docente clareza no objetivo de aprendizagem de cada aula. Para obter tal clareza, uma pergunta se mostra valiosa: “O que essa ação implicará no desenvolvimento do projeto de vida do estudante?” (MS/SED, 2024a,

p. 31). Além de um entendimento claro sobre essa questão, é solicitado que o docente leve em conta as necessidades da turma, a etapa educacional, a idade e o perfil da comunidade, sem descuidar das demandas próprias dos alunos da educação especial.

O CRMS também estabelece três princípios para reger as temáticas abordadas em sala:

Figura 4 – Princípios da UC Projeto de Vida



Fonte: elaborado pelo autor (2024)

Segundo o princípio ético, cada atividade desenvolvida deve considerar a pluralidade da turma, promovendo a conscientização dos estudantes para que sejam autônomos, responsáveis, solidários e tolerantes de acordo com a maturidade esperada em sua idade. O princípio estético preza pela capacidade criativa, a fim de que os alunos possam mobilizar elementos novos com liberdade e ludicidade, expressando sua diversidade artística e cultural. Já o princípio político solicita uma atenção às decisões democráticas em sala de aula, de modo a promover a reflexão crítica e o respeito ao conjunto de direitos e deveres como cidadão.

A UC Projeto de vida na etapa do Ensino Médio é pensada e projetada em sua importância no fortalecimento da identidade e na atuação do estudante como cidadão:

Ao adentrar nessa etapa da educação, o adolescente é requisitado a se responsabilizar por escolhas e valores que irão implicar na vida pessoal e comunitária, após a escolarização básica. O mundo do trabalho, o preparo para a vida juvenil/adulta e formas complexas de ser, estar, expressar e se relacionar apresentam-se como necessidades sociais, da mesma forma que **a construção de projetos de vida pessoal e comunitária podem ser potencializados** a fim de fortalecer escolhas e tomadas de decisões conscientes, que permitam atuar e conviver como cidadão" (MS/SED, 2024a, p. 46, grifo nosso).

Cumpra-se notar que o CRMS confere à UC Projeto de Vida uma função importante também em relação ao contexto escolar. Espera-se que esse componente contribua para tornar o ambiente mais inclusivo e cooperativo, pautado por relacionamentos saudáveis e atitudes éticas. Desse modo, a interação dos estudantes seria afetada positivamente e oportunizaria tempos e espaços humana e pedagogicamente enriquecidos.

No afã de realizar uma educação mais inclusiva, o documento que rege a UC Projeto de Vida no estado contempla as modalidades específicas (Educação Indígena, Educação Quilombola, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos e Privados de Liberdade) com as seguintes palavras:

[...] Faz-se necessário compreender a realidade em que estão inseridos esses estudantes, considerando que **o ponto de partida para a construção de suas histórias e de seus projetos de vida deve fortalecer suas questões identitárias**, possibilitando o diálogo entre as diferentes realidades, proporcionando tecer caminhos que, ao mesmo tempo que os permitam avançar, tragam o respeito às suas origens, mostrando que, a partir delas, é possível almejar horizontes mais amplos (MS/SED, 2024a, p. 49, grifo nosso).

Essas palavras iluminam um aspecto importante acerca da diversidade dos educandos na medida em que enfocam a história pessoal como o principal material a ser considerado, reconhecido e trabalhado nas aulas, sempre situado no seu contexto histórico-cultural específico. Assim, a identidade de cada estudante é, ao mesmo tempo, enfatizada, exigindo do profissional docente e dos colegas de sala uma postura de acolhida e de respeito em relação à sua singularidade, com as cosmovisões de sua pessoa e grupo social.

Os documentos oficiais da SEDMS também elegem cinco pilares estruturantes para orientar como os conhecimentos, as habilidades e as atitudes devem ser trabalhados no componente Projeto de Vida – tanto por parte dos discentes como dos docentes.

Figura 5 – Pilares estruturantes da UC Projeto de Vida



Fonte: (MS/SED, 2024a, p. 15)

Ora, vê-se que a presente pesquisa envolve mais as temáticas trabalhadas no pilar do autoconhecimento, porquanto envolve a temática da identidade pessoal de maneira privilegiada, como fica patente na afirmação a seguir:

A compreensão deste pilar está fundamentada na promoção gradual de tempos e espaços pedagógicos integrados intencionalmente para favorecer aos estudantes o **(re)conhecimento de si e dos outros, numa perspectiva pessoal e social**. Isso é elementar para a construção, reflexão e resgate de propósitos, sonhos, valores, além de contribuir significativamente para o desenvolvimento do estudante e sua capacidade de agir de forma autônoma em seu projeto de vida (MS, 2024a, p. 16, grifo nosso).

O jovem é convidado a refletir sobre sua personalidade e sua comunidade concreta a partir do desenvolvimento da capacidade de ler e interpretar suas múltiplas experiências. A pretendida “alfabetização emocional” (MS, 2024a, p. 18) exige a habilidade de identificar suas emoções e as de outrem, bem como de aprender a lidar com elas da maneira mais proveitosa possível.

Os documentos norteadores da educação em Mato Grosso do Sul também especificam enfoques diferentes para cada etapa do Ensino Médio, os quais serão tratados nas próximas seções.

#### 1.2.2.1 A UC Projeto de Vida no 1º ano do Ensino Médio e o foco na identidade

O foco da UC Projeto de Vida no 1º ano do Ensino Médio é a dimensão da identidade do estudante. Em face disso, é dada uma atenção especial ao autoconhecimento e à percepção de sua singularidade, perante a qual cada um é chamado a se compreender e se aceitar a fim de estabelecer-se como protagonista da própria vida.

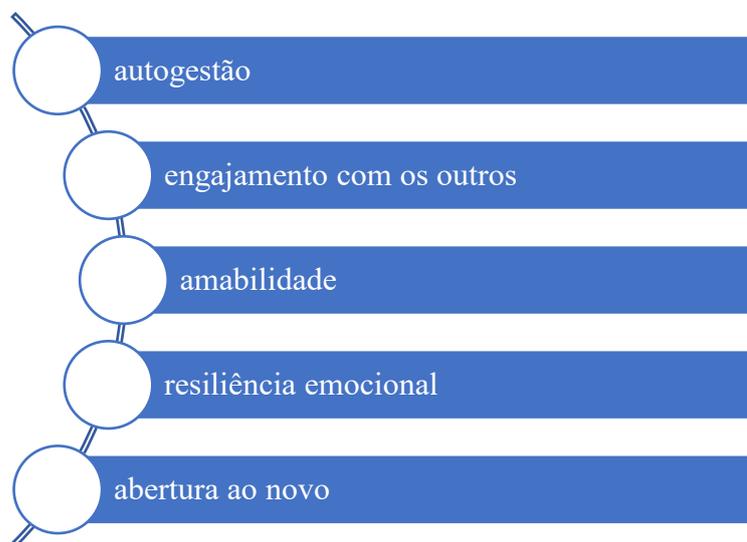
As intervenções pedagógicas dessa fase envolvem o trabalho com o reconhecimento de emoções, sentimentos, valores, interesses e habilidades, em consonância com a preocupação com a coletividade. Pontua-se que esse processo de autoconsciência não é ingênuo, mas crítico, de modo a rever pensamentos, avaliar experiências e de transformar as práticas. Nessa etapa,

[...] o estudante deve ser instigado a refletir acerca de sua história de vida, ressignificar o passado para construir o presente, de tal modo que suas escolhas e ações impactem de forma assertiva no seu futuro, na esfera pessoal, social e profissional (MS/SED, 2023, p. 42).

O documento também prevê uma série de competências socioemocionais a serem desenvolvidas nessa fase. Elas primam pelo desenvolvimento de relações sociais de qualidade,

por valores humanos e por escolhas de vida saudáveis em termos pessoais, sociais e profissionais. São listadas cinco competências socioemocionais de (MS/SED, 2023) a serem trabalhadas como objetos de conhecimento dessa etapa:

Figura 6 – Competências socioemocionais



Fonte: elaborado pelo autor (2024)

Tais competências estão no centro do objetivo geral – que será o mesmo para as demais etapas do Ensino Médio, no 2º e 3º anos – e é assim descrito:

Proporcionar práticas educativas que favoreçam o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais do estudante, fomentem a definição de propósitos e estabelecimento de metas e objetivos de vida, a partir de um **processo reflexivo de constituição de identidades e protagonismo, do autoconhecimento**, gerenciamento de emoções e desenvolvimento relacional, a fim de planejar ações para alcançar as suas escolhas e o seu projeto de vida, pautado pela construção de atitudes e valores éticos, solidários e sustentáveis para si, para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho (MS/SED, 2023, p. 43).

O próprio documento se preocupa em decompor o objetivo geral em uma série de objetivos específicos, a fim de explicitá-los e desenvolvê-los. No que tange aos processos de autoconhecimento e formação da identidade, é especificado que isso envolve a capacidade de ter contato com a própria origem e de identificar valores, emoções, sentimentos, interesses e potencialidades. Doutra parte, o protagonismo do estudante é reforçado pelo apelo à iniciativa, liderança, participação ativa, atrelados à busca de sentido na vida e à busca por atitudes balizadas pela ética e pelo espírito de cidadania. É de se mencionar também que, na parte

emocional, dá-se um destaque à necessidade de aprender a lidar com dificuldades de modo resiliente e paciente, gerenciando sentimentos de frustração, raiva, tristeza e estresse.

Embora não haja habilidades específicas para o componente curricular Projeto de Vida no CRMS<sup>10</sup>, esse mesmo organizador curricular relaciona algumas habilidades dos Itinerários Formativos associadas às competências gerais da BNCC. Dentre elas, merece destaque a que se segue:

(MS.EMIFCG12) Refletir continuamente sobre seu próprio desenvolvimento e sobre seus objetivos presentes e futuros, identificando aspirações e oportunidades, inclusive relacionadas ao mundo do trabalho, que orientem escolhas, esforços e ações em relação à sua vida pessoal, profissional e cidadã (MS/SED, 2023, p. 45).

Quanto aos aspectos didático-metodológicos, é indicado que as aulas sejam permeadas pelo uso de tecnologias digitais e metodologias ativas<sup>11</sup> como uma forma de corresponder aos princípios da educação integral (MS/SED, 2024a). Na unidade de Projeto de Vida, as metodologias ativas se mostram ainda mais promissoras do que nas demais disciplinas – como a própria Filosofia – porque o grande elemento a ser trabalhado individual e coletivamente é a vida dos estudantes em seu caráter mais concreto. Tais metodologias permitem que os alunos expressem situações, problemas e dilemas reais ou, ainda, que simulem realidades que vivenciam e/ou gostariam de vivenciar. Com isso, espera-se que a interação pedagógica disponha de ferramentas teóricas e práticas que permitam aos estudantes reconhecerem suas potencialidades e fazer escolhas bem pensadas nas esferas pessoal, social e profissional. Note-se, entretanto, que seu uso não tende a exigir menos do professor, senão mais, já que demanda “[...] uma preparação em competências mais amplas, além do conhecimento do conteúdo, como saber adaptar-se ao grupo e a cada aluno, planejar, acompanhar e avaliar atividades significativas e diferentes” (Bacich; Moran, 2018, p. 28).

A dimensão da identidade, que é o grande foco do 1º ano da UC Projeto de Vida no Ensino Médio, deve trabalhar com conhecimento, aceitação e valorização de si mesmo, a fim de que o jovem desenvolva a autoconfiança na persecução de seus objetivos de vida. Quanto à avaliação, orienta-se que ela seja desenvolvida de modo contínuo, formativo e processual.

---

<sup>10</sup> O documento justifica a ausência de habilidades específicas para a UC Projeto de Vida com a interdisciplinariedade inerente ao componente, que deve se apoiar “no desenvolvimento das habilidades e competências de todas as áreas do conhecimento” (MS/SED, 2024a, p. 30).

<sup>11</sup> “As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor. [...] As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do estudante, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor” (Bacich; Moran, 2018, p. 11).

### 1.2.2.2 A UC Projeto de Vida no 2º ano do Ensino Médio e o foco na cidadania

O foco da UC Projeto de Vida no 2º ano do Ensino Médio é a dimensão da cidadania. Em face dela, o estudante é convidado a voltar seu olhar para sua relação com o mundo e a estabelecer relacionamentos harmoniosos com as pessoas, desde sua família até círculos sociais mais amplos, como a escola e a comunidade. É apontado que esse enfoque necessita da temática da identidade, trabalhada na etapa anterior. O tema do protagonismo é, agora, ampliado para a esfera coletiva, a fim de que o jovem identifique e atue seu papel de transformação no meio em que vive e se sinta corresponsável por ele também a partir de suas escolhas profissionais.

Enquanto o objetivo geral e as habilidades socioemocionais permanecem idênticos aos do 1º ano, os objetivos específicos apresentam novidades. Todos eles evocam a importância do engajamento social do estudante, de modo a ajudar na sua formação como cidadão atuante, com espírito de liderança e capacidade de se manifestar e de acolher as manifestações alheias com respeito. Entre as habilidades dos Itinerários Formativos associadas às competências gerais da BNCC, duas tocam mais diretamente a temática da identidade e do projeto de vida pessoal:

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

(MS.EMIFCG08) Compreender e considerar a situação, a opinião e o sentimento do outro, agindo com empatia, flexibilidade e resiliência para promover o diálogo, a colaboração, a mediação e resolução de conflitos, o combate ao preconceito e a valorização da diversidade (MS/SED, 2023, p. 52).

Quanto à metodologia dessa etapa, as sugestões de temáticas apresentam o conhecimento e a compreensão de direitos e deveres, a importância da ação coletiva, a empatia para reconhecer necessidades e sentimentos dos outros, a capacidade de buscar soluções por meio do diálogo. Pede-se para auxiliar o estudante a se perceber como um cidadão pautado por princípios éticos e hábil nas diversas esferas de convivência, desde a família até o âmbito global. É indicado ao professor que as aulas consigam harmonizar os interesses dos estudantes com os desafios da sociedade atual, valorizando o processo de escuta, o compartilhamento de experiências e o *feedback* do profissional docente para que o jovem reconheça como está sua trajetória. Desse modo, seu projeto de vida deve ser olhado para além de uma perspectiva individual, abrindo-se ao altruísmo e ao compromisso para com o bem comum, tanto nas redes locais como virtuais.

### 1.2.2.3 A UC Projeto de Vida no 3º ano do Ensino Médio e o foco na dimensão profissional

O enfoque da UC Projeto de Vida no 3º ano do Ensino Médio é a dimensão profissional. Os jovens são instigados a refletir sobre a esfera produtiva, para que reconheçam o que aspiram como profissão e sejam capazes de planejar metas e estratégias para alcançá-la.

Em meio às habilidades dos Itinerários Formativos associadas às competências gerais da BNCC, três delas merecem destaque para a presente pesquisa:

(MS EMIFCG10) Reconhecer e utilizar qualidades e fragilidades pessoais com confiança para superar desafios e alcançar objetivos pessoais e profissionais, agindo de forma proativa e empreendedora e perseverando em situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade.

(MSEMIFCG11) Utilizar estratégias de planejamento, organização e empreendedorismo para estabelecer e adaptar metas, identificar caminhos, mobilizar apoios e recursos, para realizar projetos pessoais e produtivos com foco, persistência e efetividade.

(MSEMIFCG12) Refletir continuamente sobre seu próprio desenvolvimento e sobre seus objetivos presentes e futuros, identificando aspirações e oportunidades, inclusive relacionadas ao mundo do trabalho, que orientem escolhas, esforços e ações em relação à sua vida pessoal, profissional e cidadã (MS/SED, 2023, p. 61).

Assim expostas, essas habilidades tocam mais diretamente a intersecção entre identidade pessoal e projeto de vida, evocando a capacidade do estudante de identificar potencialidades e fraquezas, de realizar projetos, e de refletir sobre suas escolhas como pessoa, como futuro profissional e como cidadão. Ademais, chama a atenção o fato de o Núcleo Integrador atrelar à UC Projeto de Vida no último ano do Ensino Médio uma competência específica das CHSA e, assim, contemplar a Filosofia, a saber: “(MSEMIFCHS12) Desenvolver projetos pessoais ou produtivos, utilizando as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para formular propostas concretas, articuladas com o projeto de vida, em âmbito local, regional, nacional e/ou global” (MS/SED, 2023, p. 61).

Entre as temáticas pertinentes, o documento sugere suscitar a reflexão e o diálogo dos estudantes sobre o fato de se situarem na etapa final da Educação Básica e sobre as possibilidades de continuar seus estudos e/ou se inserirem no mundo do trabalho. É indicado que o docente auxilie os estudantes na conscientização de seus interesses, habilidades e oportunidades no atingimento de suas metas e objetivos de vida, de modo a empregar as estratégias mais adequadas para realizá-las no futuro. Também se orienta que o trabalho pedagógico trabalhe a percepção sobre a realidade local do aluno e a descoberta de talentos.

Para tanto, o pensamento crítico, a capacidade de escutar e de trabalhar em equipe, a criatividade e a profundidade nas relações intra e interpessoais devem ser estimuladas.

## 2. CONTRIBUIÇÕES DE RICOEUR PARA A IDENTIDADE PESSOAL

A identidade pessoal se apresenta como uma questão importante para Ricoeur em vários momentos de sua vasta produção bibliográfica. O intuito, aqui, será recolher os principais momentos da abordagem em torno da identidade com base na leitura das principais obras ricoeurianas como bibliografia primária, tendo auxílio de seus comentadores como bibliografia secundária.

Antes, porém, importa fazer uma consideração sobre o entendimento de leitura na hermenêutica do filósofo em questão: para muito além de um ato mecânico de visualização e entendimento de caracteres, Ricoeur entende que toda leitura envolve apropriação – isto é, o ato de tornar próximo e próprio aquilo que é distante inicialmente, que é o significado/sentido do texto. “Interpretar uma obra é desvendar o mundo a que ela se refere” (Ricoeur, 2000, p. 337), diz ele, que apresenta seu conceito de “mundo da obra” (Ricoeur, 2000) ou “mundo do texto” (Ricoeur, 1986) para indicar que cada texto é capaz de projetar possibilidades de ser que o leitor pode assumir e se apropriar pelo processo de leitura. Assim afirma Ricoeur:

Digo que a interpretação é o processo pelo qual o desvelamento de novos modos de ser – ou, se preferirmos Wittgenstein a Heidegger – de novas formas de vida – proporciona ao sujeito uma nova capacidade de ser conhecer a si mesmo. Se a referência do texto é o projecto de um mundo, então não é o leitor que primeiro se projecta a si mesmo. O leitor é antes alargado na sua capacidade de autoprojecção, ao receber do próprio texto um novo modo de ser (Ricoeur, 2013, p. 131).

Essa fenomenologia da leitura revela, então, processos hermenêuticos (isto é, interpretativos) de forte implicação existencial, dado que permitem que o leitor venha a refigurar sua própria vida no contato com as obras: “O discurso, o texto, a obra representam a mediação através da qual compreendemos a nós mesmos” (Ricoeur, 1994, p. 19). Já que toda leitura envolve processos de percepção de si e do mundo, tanto na maneira como são atualmente quanto naquilo que podem vir a ser, o texto serve de mediação entre o leitor e o autor<sup>12</sup>. Assim, a alteridade do texto confronta quem lê com a expansão de sua autocompreensão e com outros modos de ser e de agir, que poderão ou não ser integrados à subjetividade. Note-se ainda que,

---

<sup>12</sup> Ricoeur toma distância, assim, do entendimento do que seria interpretar um texto segundo a Hermenêutica Romântica (séculos XVIII e XIX) de Friedrich Schleiermacher (1768-1834) – professor de Teologia e tradutor de Platão ligado à tradição kantiana. Para esse, a interpretação seria um processo de reconstrução e até de adivinhação: procurar no discurso (oral ou escrito, antigo ou moderno) o que foi pensado originalmente pelo autor. Ricoeur, contudo, segue mais a tradição hermenêutica contemporânea da “fusão de horizontes”, de Hans Georg Gadamer (1900-2002), que foi aluno de Heidegger e deu seguimento à sua hermenêutica de caráter ontológico (Grondin, 1999). Na perspectiva gadameriana, interpretação supõe compreensão, isto é “[...] a apropriação do que foi dito, de maneira que se converta em propriedade de alguém” (Gadamer, 2004, p. 515).

na teoria da interpretação ricoeuriana, o conceito de texto é muito amplo: ele engloba tudo aquilo que pode ser interpretado *como* um texto – incluso as ações humanas, já que elas se tornam significativas quando são narradas.

Esses prolegômenos são importantes para destacar como o presente capítulo se dedica a ler Ricoeur na perspectiva dos elementos ressaltados no capítulo anterior – tais como os conceitos de identidade, de sujeito e de projeto – que são essenciais, mas não exclusivos, para entender a pesquisa como um todo. De pronto, deve-se entender que esse processo de leitura é sempre seletivo e não tem a pretensão de esgotar os referidos assuntos na obra do autor.

## 2.1 A IDENTIDADE PESSOAL EM *TEMPO E NARRATIVA*: COMEÇOS

Depois de algumas obras que já causavam um impacto significativo no mundo da Filosofia e das Ciências Humanas – particularmente *Da interpretação: Ensaio sobre Freud*, publicado em 1965 – Paul Ricoeur veio a se defrontar com o problema da identidade pessoal no final de *Tempo e Narrativa (Temps et récit)*. A obra consiste numa trilogia, cujos volumes são assim intitulados: “I - A intriga e a narrativa histórica”, publicado em 1983, “II - A configuração do tempo na narrativa de ficção”, de 1984, e “III - O tempo narrado”, de 1985 – volume esse que traz o conceito de identidade narrativa.

Para compreender o ineditismo do conceito de identidade narrativa e, ao mesmo tempo, as suas raízes, importa aqui situar o momento em que o autor o elabora. Como Ricoeur mesmo descreve em sua *Autobiografia intelectual*, de 1995, a fase em que ele escreve *Tempo e narrativa*, na década de 1980, destoa muito da Fenomenologia pura de seus primeiros escritos e já se situa no que chamou de “enxerto da Hermenêutica na Fenomenologia” (Ricoeur, 1988, p. 8)<sup>13</sup>. Seguindo as tendências pós-hegelianas de então, ele busca referências menos totalizantes e mais indiretas para abordar o problema da subjetividade, aberto a contribuições do Estruturalismo, da Psicanálise e da Filosofia da Linguagem, entre outras. Desse modo, Ricoeur procura uma compreensão de si cada vez mais indireta, mediada pelos signos linguísticos, pelos símbolos da cultura e pelos textos, até se deparar com a necessidade de explicitar melhor a experiência humana do tempo. Em *Tempo e narrativa*, ele se propõe a testar sua hipótese de trabalho:

Existe, entre a atividade de narrar uma história e o caráter temporal da existência humana, uma correlação que não é puramente acidental, mas

---

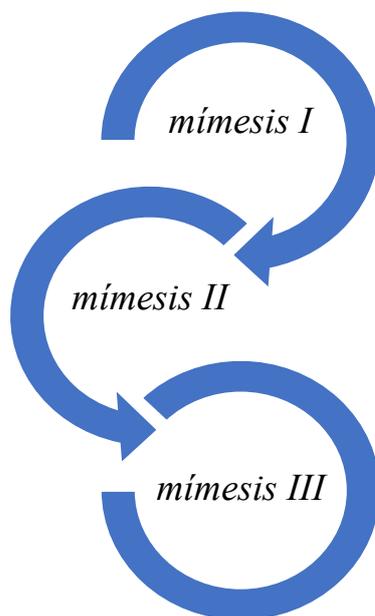
<sup>13</sup> Um trecho significativo que ilustra o porquê desse “enxerto” se encontra em *Tempo e narrativa* III: “[...] a fenomenologia hermenêutica se distingue da fenomenologia intuitiva de estilo husserliano pelo fato de o mais próximo ser sempre o mais dissimulado” (Ricoeur, 2012b, p. 223).

apresenta uma forma de necessidade transcultural. Ou, para dizê-lo de outra maneira: *o tempo torna-se humano na medida em que está articulado de modo narrativo, e a narrativa alcança sua significação plenária quando se torna uma condição de existência temporal.* (Ricoeur, 2012a, p. 85).

Para provar racionalmente esse pressuposto de um círculo entre temporalidade e narratividade, Ricoeur revisita as obras de Santo Agostinho e de Aristóteles na intenção de entender como as vivências da alma e o tempo do mundo se articulam nos textos narrativos. Da *Poética* de Aristóteles, ele toma o conceito de *mímesis* como imitação da experiência humana do tempo – imitação que não é apenas reprodutiva, mas criativa – para entender o modo como a experiência prática ganha autores e leitores por meio da composição da intriga narrativa, isto é, do enredo.

Sobre a *mímesis*, Ricoeur sugere pensá-la a partir de um triplo caráter: a *mímesis I*, que é a prefiguração do tempo, isto é, o conjunto de ações humanas como referentes de qualquer narrativa; a *mímesis II*, que é a configuração do tempo, ou seja, a colocação das ações humanas na forma narrativa; e a *mímesis III*, que é a refiguração do tempo, isto é, a apresentação das ações narradas para o leitor ou ouvinte. Os três momentos miméticos permitem que os acontecimentos da vida (*mímesis I*) – ações que o sujeito faz o sofre, que são como um “quase-texto” (Ricoeur, 2012a, p. 103) – possam ser postos num sistema narrativo (*mímesis II*) – o que, quem, onde, quando, por que etc. – e, finalmente, sejam interpretados pelo leitor (*mímesis III*), a quem é aberta a possibilidade de reconfigurar sua própria vida a partir do que foi narrado. Os três momentos formam um círculo hermenêutico – antes do texto, com o texto e após o texto – que ajuda os sujeitos a recontarem suas histórias de vida.

Figura 7 – A tripla *mímesis* segundo Ricoeur



Fonte: elaborado pelo autor (2024)

Ricoeur assinala a semelhança entre a tríade mimética e a experiência psicanalítica de Freud<sup>14</sup> para quem o processo terapêutico paciente-analista ocorre por meio da palavra, quando o paciente trabalha fragmentos de sua vida procurando uma unidade entre eles, a fim de conseguir apreender o sentido de sua história como um todo e a descobrir sua identidade mais autêntica (Ricoeur, 2012a, p. 128). O filósofo francês assim explica as implicações hermenêuticas da prática psicanalítica:

Essa interpretação narrativa da teoria psicanalítica implica que a história de uma vida procede de histórias não contadas e recalçadas na direção de histórias efetivas que o sujeito poderia assumir para si e ter por constitutivas de sua identidade pessoal. É a busca dessa identidade pessoal que garante a continuidade entre a história potencial ou incoativa e a história expressa pela qual nos responsabilizamos. (Ricoeur, 2012a, p. 128).

Para ele, o ato humano de contar histórias existe porque “[...] as vidas humanas precisam e merecem ser contadas” (Ricoeur, 2012a, p. 129). Devido a essa dedicação em torno do tema, o psicólogo norte-americano Jerome Bruner considera Ricoeur como “talvez o mais profundo e incansável estudioso moderno da narrativa” (Bruner, 1990, p. 46). Nesse sentido, aliás, o filósofo francês dedica boa parte da trilogia de *Tempo e Narrativa* para justificar a importância tanto das narrativas históricas como das narrativas ficcionais no processo de autocompreensão humana<sup>15</sup>. Finalmente, a conclusão do volume III não se limitou a resumir a trilogia, mas ousou apresentar algo novo, ao qual Ricoeur denominou de “rebento” da união entre história e ficção: o conceito de identidade narrativa.

Para Ricoeur, a identidade narrativa se refere à atribuição que designa *quem* é o sujeito de uma ação, ou, em outras palavras, trata-se do substrato do nome próprio – tanto na esfera pessoal como na coletiva. Enquanto o nome de um indivíduo ou comunidade indica algo desse *quem*, só é possível ter uma ideia de quem efetivamente é o sujeito designado numa forma narrativa, quando se conta a sua história. Essa identidade, por sua vez, não é a de alguma coisa sempre idêntica a si (incapaz de mudar), mas uma identidade dinâmica, análoga a uma composição poética de qualquer texto narrativo, na qual os personagens se alteram ao longo do tempo contado.

---

<sup>14</sup> O austríaco Sigmund Freud (1856-1939) é o fundador da Psicanálise, por ele definida como: “1. um procedimento para a investigação de processos mentais que são quase inacessíveis por qualquer outro modo; 2. um método (baseado nessa investigação) para o tratamento de distúrbios neuróticos; e 3. uma coleção de informações psicológicas obtidas ao longo destas linhas, e que gradualmente se acumula numa nova disciplina científica” (Freud, 1996, p. 253).

<sup>15</sup> O argumento ressalta o que ele chama de “empréstimos” que cada modo narrativo (da história e da ficção) toma um do outro: “Dessas trocas íntimas entre historicização da narrativa de ficção e ficcionalização da narrativa histórica, nasce o chamado tempo humano, que nada mais é do que o tempo narrado” (Ricoeur, 2012b, p. 173).

**O sujeito aparece então constituído simultaneamente como leitor e como *scriptor* de sua própria vida**, conforme o desejo de Proust. Como se comprova pela análise literária da autobiografia, a história de uma vida não cessa de ser refigurada por todas as histórias verídicas ou fictícias que um sujeito conta sobre si mesmo. Essa refiguração faz da própria vida um tecido de histórias narradas. (Ricoeur, 2012b, p. 419, grifo nosso).

Ora, a grande descoberta do autor francês é que o ato de narrar ilumina o problema da identidade pessoal, sem o qual se cairia no dilema de um sujeito que é sempre idêntico ou que sempre muda. O entendimento da questão da subjetividade humana é, então, ampliado a partir de uma nova hermenêutica de si, que foge da tentação da autotransparência e se dispõe a uma postura reflexiva:

**O si do conhecimento de si é fruto de uma vida examinada**, segundo as palavras de Sócrates na *Apologia*. Ora, uma vida examinada é, em grande medida, uma vida depurada, clarificada pelos efeitos catárticos das narrativas tanto históricas como fictícias veiculadas por nossa cultura. A ipseidade é portanto a de um si instruído pelas obras da cultura que ele aplicou a si mesmo (Ricoeur, 2012b, p. 419, grifo nosso).

O autor toma dois exemplos para explicitar o que quer dizer quando propõe a identidade narrativa. Ele recorre à teoria psicanalítica, mais uma vez, para destacar o processo de perlaboração – no qual o analisando reúne os pedaços de histórias numa única história compreensível e suportável para si (Ricoeur, 2012b, p. 420). Também evoca o Israel bíblico como um exemplo de construção da identidade coletiva a partir das narrativas contadas e lidas em suas escrituras. Com efeito, a identidade narrativa representa uma “solução poética” (Ricoeur, 2012b, p. 421) para a intrincada questão da identidade, que remete a um sujeito (individual ou coletivo) convertido em leitor de si mesmo, e que precisa de um longo e desafiante círculo hermenêutico, no qual e pelo qual pode interpretar a si mesmo e ao mundo, usando-se da linguagem como mediação.

No entanto, o próprio Ricoeur adverte sobre os limites desse seu conceito, ao qual reconhecer ser um “rebento frágil” (Ricoeur, 2012b, p. 418) de *Tempo e narrativa*:

[...] Assim como é possível compor várias intrigas a respeito dos mesmos incidentes [...], também é sempre possível tramar sobre a própria vida intrigas diferentes, opostas até. No tocante a isso, poder-se-ia dizer que, na troca de papéis entre a história e a ficção, o componente histórico da narrativa sobre si mesmo atrai esta última para o lado de uma crônica submetida às mesmas verificações documentárias que qualquer outra narração histórica, ao passo que o componente ficcional a atrai para o lado das variações imaginativas que desestabilizam a identidade narrativa. (Ricoeur, 2012b, p. 419).

A proposta da identidade narrativa como uma solução poética para responder à pergunta quem sou/somos não tem a pretensão de dissolver as aporias da identidade. A hesitação de Ricoeur em tentar resolver as aporias da identidade pessoal não deve ser compreendida como medo de tomar posição, senão como respeito à complexidade do próprio objeto de reflexão. Tal respeito se explicita em frases como “a identidade narrativa torna-se assim o título de um problema, ao menos tanto quanto o de uma solução” (Ricoeur, 2012b, p. 422). Em consonância, ele afirma que “a réplica da narrativa às aporias do tempo consiste menos em resolver as aporias do que em fazê-las render, em torná-las produtivas” (Ricoeur, 2012b, p. 441). Situando-se essa postura no conjunto da obra do autor e considerando-se que ela será mantida nas publicações posteriores, é possível inferir que Ricoeur procura manter-se firme no seu propósito de traçar uma ontologia da “via-longa”<sup>16</sup>, que se recusa a tomar respostas prontas e que enxerga a ontologia como “terra prometida”<sup>17</sup>. Note-se que sua paixão confessada pelo *détour* (desvio) não significa fazer dele um atalho, mas seguir por caminhos teóricos tão diferentes como a Psicanálise e a Fenomenologia, por exemplo, para abordar seus temas de maneira mais abrangente e profunda.

Abordado na perspectiva da identidade narrativa, tem-se um mesmo sujeito da ação, mas que não permanece sendo o mesmo em todos os aspectos do nascimento até sua morte. Longe de pretender ser estável, a identidade narrativa tende a fugir do impasse entre o Mesmo e o Outro, e chama a atenção para a instabilidade na identidade pessoal ou coletiva por influência da imaginação humana. Isso comporta outras possibilidades de contar e recontar a vida, como é possível verificar numa pesquisa mais crítica de autobiografias e de autorretratos.

Os limites e as possibilidades da identidade narrativa e de seus conceitos correlatos serão desenvolvidos nas obras posteriores de Ricoeur, como se verá a seguir. Por ora, tendo chegado ao final dessa seção sobre o aparecimento do conceito de identidade narrativa em *Tempo e*

---

<sup>16</sup> Ricoeur cunhou a expressão “via longa” para designar o acesso a compreensão de si de um modo hermenêutico, gradual e indireto, distinto do que ele chamou de “via curta” de Heidegger, que optou por ontologia direta do *Dasein*. Ricoeur não desdenha da via heideggeriana, mas propõe “seguir um caminho mais desviado e mais laborioso, preparado por considerações linguísticas e semânticas” (Ricoeur, 1988, p. 8). Martin Heidegger (1889-1976) é o maior nome do Existencialismo alemão. Ele propõe uma aproximação entre a Fenomenologia, o Existencialismo e a Hermenêutica a fim de recuperar uma questão esquecida há muito pela Filosofia: a pergunta pelo sentido de ser. Sua obra-prima, *Ser e tempo* (de 1927), justifica que retomar a questão não é inútil: “na pergunta pelo sentido de ser não há um ‘círculo de prova’ mas, ao contrário, uma notável ‘referência retroativa e projetiva’ do perguntando (ser) ao perguntar como *modus-de-ser* de um ente [...]. Mas isso significa somente que o ente do caráter do *Dasein* tem uma relação com a questão-do-ser ela mesma – que talvez seja até mesmo assinalada” (Heidegger, 2012, p. 49).

<sup>17</sup> “[...] A ontologia é bem a terra prometida para uma filosofia que começa pela linguagem e pela reflexão; mas, como Moisés, o sujeito que fala e que reflecte apenas pode apercebê-la antes de morrer” (Ricoeur, 1988, p. 26).

*narrativa*, é importante frisar os elementos mais importantes que a reflexão ricoeuriana oferece ao pensamento sobre a identidade pessoal segundo os comentadores do autor.

Na avaliação do filósofo norte-americano David Wood (1991), o constructo da identidade narrativa representa um avanço significativo em relação a outras maneiras mais clássicas de se abordar o sujeito humano, como o conceito de substância, o argumento da continuidade corpórea ou o tema da memória. Segundo ele, a proposta de Ricoeur não equivale a um ego fechado e autossuficiente, mas a um si que se enriquece por meio dos símbolos da cultura. Outra vantagem do modelo ricoeuriano é escapar de uma versão tudo-ou-nada da subjetividade – isto é, de um sujeito que muda sempre ou que nunca muda. Ao mesmo tempo, a proposta traz oscilação à questão de identidade, já que várias outras histórias poderiam ser contadas a partir das mesmas informações. O comentador lembra que Ricoeur se dá conta desse ponto e não o trata como falha, mas como um ponto de atenção: reconhece que a identidade narrativa não foi proposta para dissolver as aporias do sujeito, e sim para torná-las benéficas.

Henry Venema (2000), David Pellauer (2013) e John Arthos (2019) defendem que a ideia de identidade narrativa só pode ser compreendida no horizonte do tratamento que Ricoeur confere à metáfora – remetendo à obra *A metáfora viva*<sup>18</sup>, que é anterior a *Tempo e narrativa*. Da mesma forma, os três enfatizam a importância de se compreender o papel da tripla *mimesis* na construção da ação narrada. Segundo eles, a narrativa atua com um discurso metafórico expandido que, por meio da *mimesis*, não apenas reproduz algo, como também produz algo novo, que não estava lá. A narrativa se mostra como um discurso poético, já que introduz uma inovação semântica semelhante àquela que Ricoeur diz haver em qualquer metáfora autêntica. É por isso, aliás, que a identidade pessoal não se identifica ingenuamente com a identidade narrativa: é algo distinto que, ao mesmo tempo, a esclarece e complementa. O sujeito sai, assim, enriquecido:

Ao invés de fechar-se a si mesmo no interior do texto, ou imitar o texto a refletir uma descrição fenomenológica de temporalidade, o arco narrativo de Ricoeur é tanto a descoberta quanto a inovação da identidade; é tanto vida como arte quanto arte como vida. (Venema, 2000, p. 120, tradução nossa).

O já citado comentador Bruner (1990) lembra que a *mimesis*, da qual a identidade narrativa é devedora, não tem a função de copiar a realidade da vida, mas sim de ser uma leitura dela ou, em outras palavras, de ser uma metáfora da vida. Além disso, é possível entrever uma

---

<sup>18</sup> A grande tese da referida obra é a de que “[...] a metáfora é o processo retórico pelo qual o discurso libera o poder que algumas ficções têm de redescrever a realidade. Ligando dessa maneira ficção e redescritção, restituímos sua plenitude de sentido à descoberta de Aristóteles, na *Poética*, de que a *poiesis* da linguagem procede da conexão entre *mythos* e *mimesis* (Ricoeur, 2000, p. 14).

conexão com o ideal socrático ao se descobrir um si que não é ingênuo, mas depurado pela crítica e pelo autoexame. Desse modo, o sujeito para Ricoeur se revela como “um si que não é ‘o eu narcisista e egoísta do qual a hipocrisia e a ingenuidade’ são denunciadas na hermenêutica da suspeita, mas, ao contrário, o fruto de uma vida examinada.” (Pellauer, 2013, p. 79).

Como o tema socrático da vida examinada é recorrente na obra ricoeuriana, é mister fazer aqui uma consideração sobre a similaridade entre Sócrates e Ricoeur no convite à indagação filosófica sobre a vida. Embora o primeiro olhar e até alguns comentadores tendam a entender a vida examinada como “exame da alma” ao modo de uma prestação de contas moral sobre a própria vida (Reale; Antiseri, 2003, p. 100), um olhar mais demorado sobre a *Apologia de Sócrates* pode trazer outros sentidos. A famosa frase de Sócrates – “[...] uma vida sem pensar não é digna de ser vivida por um homem [...]” (Platão, 1983, 38a, p. 95) – uma vez interpretada no conjunto da obra, mostra que o exame não é dirigido apenas ao interior humano, mas também ao exterior, já que Sócrates afirmava sempre agir com retidão e estar disposto a arriscar tudo em prol da lei e da justiça na pólis. O autoexame está, assim, intimamente ligado ao exame dos demais (fossem eles jovens, cidadãos ou estrangeiros) e da cultura, a fim de depurar o pensamento, questionar a fidelidade cega aos costumes e de se livrar da pior forma de ignorância: “julgar saber o que não se sabe” (Platão, 1983, 29b, p. 84). Ora, é também essa a orientação da hermenêutica fenomenológica de Ricoeur, para quem o olhar reflexivo passa necessariamente pelos símbolos da cultura – pois “[...] não há compreensão de si que não seja mediada pelos signos, por símbolos e por textos” (Ricoeur, 1986, p. 29, tradução nossa).

A modo de retomada dos vários sentidos da identidade já presentes nessa primeira obra analisada, *Tempo e narrativa*, pode-se perceber como Ricoeur a interpreta com sendo atravessada pela temporalidade, pela narratividade, pela abertura à alteridade (de si e de outrem). Nesse sentido, Salles (2012) aponta que a mediação narrativa oferece ao sujeito (pessoal ou coletivo) um exame de si que supera a ilusão da autotransparência ou da mera conceituação teórica, situando-o no tecido do tempo e dos acontecimentos concretos que fazem parte de sua construção. Ao mesmo tempo que promissor, trata-se de um projeto que nunca pode se dizer concluído de modo definitivo, pois

a identidade pessoal e coletiva deve ser entendida como terra prometida e não como terra conquistada, uma identidade em gestação, fundada sobre retomadas interpretativas, sobre processos de apropriação sempre em movimento. [...] E o sujeito, por sua vez, pode se ver constituído ao mesmo tempo como leitor e como escritor de sua própria vida, a história de uma vida não cessa de ser refigurada pelas histórias que um sujeito conta de si mesmo, para si mesmo e para os outros, bem como das narrativas que os outros fazem dele. (Salles, 2012, p. 275).

Adjetivada como narrativa, a identidade amplia e aprofunda seu sentido ganhando do enredo (intriga) uma composição jamais acabada ou absoluta, mas sempre aberta a novas leituras, interpretações e possibilidades tanto por parte do próprio sujeito que diz “eu” quando dos outros.

## 2.2 A IDENTIDADE PESSOAL EM *O SI-MESMO COMO OUTRO*: DESENVOLVIMENTO

### 2.2.1 A hermenêutica do si em *O si-mesmo como outro*

As investigações a respeito da identidade recebem mais desdobramentos e aprofundamentos na obra *O si mesmo como outro* (*Soi-même comme un autre*), publicado em 1990. Já no prefácio, Ricoeur trata de desenvolver o que tinha apenas anunciado em *Tempo e narrativa*, a saber, uma “hermenêutica do si” (Ricoeur, 2014, p. XV). É assim que ele reforça a distinção entre dois sentidos de identidade: a identidade no sentido do termo latino *idem* – referente ao mesmo, ao idêntico a si, supondo uma permanência no tempo – e a identidade no sentido do *ipse* – que não supõe essa permanência.

Essa distinção ricoeuriana entre dois modos da identidade não passa despercebida a Abel e Porée (2009). Eles fazem notar que a ideia de identidade é comumente compreendida na tradição filosófica pelo aspecto da permanência, que remete a algo substancializado. O prejuízo dessa visão é situar a identidade do sujeito à de uma coisa em geral, que permanece idêntica a si ao longo do tempo. O valor da proposta de Ricoeur está em notar que o aspecto narrativo da identidade humana implica “a nossa capacidade de sermos nós mesmos e a de contar uma história na qual possamos nos reconhecer” (Abel; Poree, 2009, tradução nossa), relacionando dialeticamente a permanência e a mudança.

Ricoeur continua a apresentação *O si mesmo como outro* com mais elementos: para ele, mesmidade (identidade-*idem*) e ipseidade (identidade-*ipse*) são dois sentidos distintos e complementares da problemática da identidade humana, e permitem pensar a um só tempo a identidade e a alteridade.

O si-mesmo como outro sugere logo de saída que a ipseidade do si-mesmo implica a alteridade num grau tão íntimo que uma não pode ser pensada sem a outra, uma passa para dentro da outra, como se diria em linguagem hegeliana. Ao “como” gostaríamos de atribuir o significado forte, não só de comparação – si-mesmo semelhante a outro –, mas sim de implicação: si-mesmo na qualidade de... outro. (Ricoeur, 2014, p. XV).

Ainda no prefácio, a seção intitulada “Rumo a uma hermenêutica do si-mesmo” é bastante significativa nesse sentido, já que esclarece por que Ricoeur prefere usar o conceito de “si” ao invés de, simplesmente, utilizar “eu”. Seu argumento é o seguinte: quando se fala em “si”, tem-se uma perspectiva reflexiva que difere bastante do caráter imediato que a noção de “eu” – do *ego cogito* (eu penso) de Descartes<sup>19</sup> – levaria a supor (Ricoeur, 2014, p. XXXIII). Todo esforço do autor dali em diante será visitar campos e tradições diversas da Filosofia, como a Filosofia da Linguagem, a Teoria da Ação, a Ética e a Ontologia para responder, a partir de cada perspectiva, à pergunta “quem?”, cuja resposta será o si – tanto no aspecto de quem age como de quem sofre. Importa frisar que essa egologia pós-cartesiana que ele se propõe a traçar assume as contribuições de Nietzsche<sup>20</sup> – um dos “mestres da suspeita” (Ricoeur, 1977), como próprio autor chamara – para tirar o sujeito de uma posição soberana e apresentá-lo como um “*Cogito* quebrado” (Ricoeur, 2014, p. XIV).

A arquitetura de *O si-mesmo como outro* se propõe a desenvolver a tríade descrever-narrar-prescrever de modo intencionalmente fragmentado para dar conta das várias abordagens da subjetividade humana em sua posição e ação no mundo. Interessa particularmente aqui o que Ricoeur aborda no quinto estudo da obra: “Identidade pessoal e identidade narrativa”, destinado a retomar e aprofundar o que ele chamou de “rebento” na conclusão de *Tempo e narrativa*. Sua justificativa é assim apresentada:

Portanto, parecia plausível considerar válida a seguinte cadeia de asserções: **a compreensão de si é uma interpretação**; a interpretação de si, por sua vez, encontra na narrativa, entre outros signos e símbolos, mediação privilegiada, esta última se abebera na história tanto quanto na ficção, fazendo da história de uma vida uma história fictícia ou, digamos, uma ficção histórica, entrecruzando o estilo historiográfico das biografias ao estilo romanesco das autobiografias imaginárias. (Ricoeur, 2014, p.112, nota de rodapé, grifo nosso)

Para ele, abordar a subjetividade humana não somente permite, como exige uma perspectiva narrativa por razões de inteligibilidade: é preciso considerar a identidade pessoal

---

<sup>19</sup> O francês René Descartes (1596-1650) é o grande nome do Racionalismo moderno. Na quarta parte de sua obra *Discurso do método*, ele apresenta a proposição “penso, logo eu existo” (*Cogito, ergo sum*) como uma verdade indubitável. Em seguida, ele faz uma consideração metafísica sobre o pensamento como algo substancializado: “[...] compreendi que era uma substância, cuja essência ou natureza é unicamente pensar e que, para existir, não precisa de nenhum lugar nem depende de coisa alguma material. De maneira que esse eu, isto é, a alma compreendi que era uma substância, cuja essência ou natureza é unicamente pensar e que, para existir, não precisa de nenhum lugar nem depende de coisa alguma material” (Descartes, 2019, p. 51-52).

<sup>20</sup> Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844-1900) foi um filósofo prussiano bastante crítico da tradição filosófica e religiosa. Ricoeur exalta suas contribuições em várias obras, mas sobretudo em *O si-mesmo como outro*, a quem dedica boas páginas no prefácio para confrontar a perspectiva do sujeito como *Cogito* a partir da crítica nietzscheana.

em sua relação com o tempo para que seja possível compreender o que uma pessoa é (sua identidade) o que ela faz e sofre (suas ações e paixões) em meio a outras pessoas e acontecimentos. Essa leitura da história de uma vida, por sua vez, é viabilizada pelos modelos narrativos da história e da ficção – justo os dois modos de configuração do tempo humano sobre o qual Ricoeur se debruçara anos antes em *Tempo e narrativa*.

Os dois modos de permanência da identidade no tempo – a mesmidade e a ipseidade – são também desenvolvidos nesse estudo. Ricoeur toma a noção de caráter e o cumprimento da promessa como dois casos emblemáticos desses dois modos. No primeiro caso, o caráter sintetiza todas as suas disposições adquiridas do sujeito – isto é, os hábitos pelos quais alguém pode ser reconhecido com o passar do tempo, compondo traços duráveis de si. No segundo caso, o cumprimento da promessa supõe uma maneira da manutenção de si diferente, que não passa pela constância de traços, mas unicamente de um quem que promete cumprir sua palavra ainda que seus desejos e humores mudem (Ricoeur, 2014, p. 124).

Essas explorações sobre a mesmidade e a ipseidade do si são aprofundadas no sexto estudo, sob o rótulo “O si e a identidade narrativa”. Ricoeur trabalha a noção narrativa de construção da identidade do personagem em paralelo à composição da intriga. Sua alegação é de que a intriga não comporta apenas fatos linearmente dispostos, mas também o que ele chama de “concordância discordante” ou “síntese do heterogêneo” (Ricoeur, 2014, p.147): a narrativa absorve a peripécia – segundo a noção aristotélica do que é inesperado, surpreendente e contingente – como uma necessidade, e não mero acidente. Assim, a abordagem narrativa permite transformar visões dicotômicas em dialéticas, como aquelas presentes entre conceitos tão distintos como a mesmidade e a ipseidade, a concordância e a discordância, o si e o outro, o agente e o padecente, o que acontece com o sujeito (paixão e o que ele faz efetivamente (ação)).

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

Ao tratar dessas dialéticas, Ricoeur evoca o conceito de variações imaginativas – tão caro ao método fenomenológico de Husserl<sup>21</sup> – para iluminar o modo como identidade narrativa

---

<sup>21</sup> O alemão Edmund Husserl (1859-1938) é o fundador da Fenomenologia, que se propõe a ser uma filosofia rigorosa cujo objetivo é “retornar às coisas mesmas” (Husserl, 2001, p. 168, tradução nossa) – isto é, ir à essência das coisas vivenciadas pela consciência. O método da ideação ou variação imaginativa (Husserl, 1977) consiste em imaginar variações nas propriedades de um determinado fenômeno (físico ou não) até o ponto em que não se pode mais variar – nesse momento, chega-se à essência (*eidós*) desse fenômeno.

de uma personagem consegue trabalhar com a polarização entre a mesmidade e a ipseidade, deixando-a produtiva. “Uma das ideias mais brilhantes de Ricoeur é reconhecer esta dialética de concordância e discordância num nível mais elevado como a dialética entre igualdade e individualidade tematizada como um conjunto de “variações imaginativas” alimentadas pela narrativa. Este é o verdadeiro ponto da narrativa. A narrativa não procura ocultar esta dialética, mas antes procura as contradições.” (Rasmussen, 1996, p. 165).

Nesse sentido, a literatura é farta tanto em exemplos de personagens facilmente identificáveis ao longo da intriga, como de personagens que passam por grandes transformações – como aqueles concebidos por Dostoievski ou por Tolstoi – e até mesmo de casos em que se pode falar de um eclipse da identidade<sup>22</sup>.

Num determinado ponto do estudo sexto, Ricoeur decide explorar um pouco mais a ligação entre *bios* e *práxis* por meio da *mimesis* na *Poética* de Aristóteles. São evocados os conceitos de “unidade narrativa de uma vida”, de MacIntyre<sup>23</sup>, e de “conexão de uma vida”, de Dilthey<sup>24</sup>, para trabalhar o que Ricoeur denomina “planos de vida”. O autor explica que os planos de vida fazem a mediação entre o “projeto global de uma existência” (Ricoeur, 2014, p. 168) e as diversas práticas, como o trabalho, os jogos e as artes, a fim de constituir o que se costuma designar como vida profissional, vida familiar e vida de lazer, por exemplo. Assim, haveria uma dupla determinação na vida: a determinação dos grandes projetos e ideais na parte superior, e a determinação das ações específicas na parte inferior, num movimento de vai e vem entre ambos. A alegação do filósofo é que, mais uma vez, existe uma analogia entre a vida e a hermenêutica: cada existência<sup>25</sup> faz esse movimento de dupla determinação assim como é preciso correlacionar parte e todo para interpretar o sentido de um texto.

Outro argumento que se soma à necessidade de uma apreensão geral sobre a existência diz respeito à intenção de uma vida boa e plena. A justificativa ricoeuriana é que a percepção de autorrealização só se torna possível quando se toma a vida como um todo, e não apenas no caráter fragmentário de ações isoladas do cotidiano. Ao mesmo tempo, a tentativa de reunir os fragmentos de vida leva sempre à descoberta da importância do outro, tanto por meio da

---

<sup>22</sup> Ricoeur entende que as narrativas que tratam da dissolução da identidade ainda assim são capazes de desnudar a questão do “quem?”, naquilo que ele denomina de “apreensão apofática do si” (Ricoeur, 2014, p. 179).

<sup>23</sup> O filósofo britânico Alasdair Chalmers MacIntyre (nascido em 1929) segue a tradição aristotélico-tomista. Ele critica a visão liberal do Iluminismo e fala da necessidade de fundamentar a ética numa ideia partilhada de bem. (Cavallo, 2015).

<sup>24</sup> O alemão Wilhelm Dilthey (1833-1911) foi filósofo e historiador das ideias. É conhecido pela sua preocupação em dar fundamentos e validade às Ciências do Espírito (hoje chamadas de Ciências Humanas), mostrando suas peculiaridades em relação às Ciências da Natureza tanto no método como no objeto. Segundo ele, as Ciências do Espírito visam a compreensão de aspectos como consciência, valores e história. (Reale; Antiseri, 2006).

<sup>25</sup> Existência e vida são usadas, aqui, como termos intercambiáveis.

colaboração como da competição: “pedaços inteiros de minha vida fazem parte da vida dos outros, de meus pais, meus amigos, meus companheiros de trabalho e lazer” (Ricoeur, 2014, p. 171). Desse modo, acabam se encontrando a vida real, com seus acontecimentos dispersos, e a fabulação, com seu trabalho ficcional de organizar a narrativa.

Ao fazer a narrativa de uma vida cujo autor não sou quanto à existência, faço-me seu coautor quanto ao sentido. Bem mais: não foi por acaso nem por abuso que, em sentido inverso, vários filósofos estoicos interpretaram a vida, a vida vivida, como desempenho de um papel numa peça que não escrevemos e cujo autor, por conseguinte, recua para além do papel. (Ricoeur, 2014, p. 173)

Numa espécie de apologia à narrativa, o filósofo francês quer se defender das várias objeções que se possa apresentar acerca da validade da forma narrativa para abordar as reais vivências humanas. De novo, tal objeção é respondida com a proposta da dialética entre literatura (com seu lado ficcional) e história (com seu lado factual). Segundo o comentador Pucci (1996), “Ricoeur considera a narração irredutível ao autoconhecimento, pois é uma reproposição da experiência de vida na qual nos encontramos expostos a uma passividade original” (p. 126). Ainda assim, ele dá seu voto de confiança à proposta ricoeuriana, entendendo que não se trata de tentar dar a última palavra sobre o problema da identidade, mas de enriquecer e aprofundar seu sentido. Outros comentadores seguem esse sentido, como Brugiattelli, que traça um paralelo interessante entre a identidade narrativa e o plano maior da cultura de cada sujeito:

A identidade narrativa não é dada de uma vez por todas, mas está sujeita a contínuas interpretações e modificações. Na compreensão de nós mesmos, entra em jogo a dialética entre sedimentação e inovação, que está em curso em todas as tradições. Interpretamos continuamente a nossa identidade narrativa através da mediação de obras, das narrativas de diferentes culturas. Podemos, assim, aplicar a nós mesmos as intrigas que recebemos das diferentes narrativas e mergulhar nas partes dos personagens que por diversos motivos mais nos atingiram, exaltaram, impressionaram, desta forma podemos contribuir para sermos narradores de nós mesmos sem porém apagar a distância existente entre a vida vivida e a história narrada. (Brugiattelli, 2012, p. 52, tradução nossa)

Uma palavra ainda sobre *O si-mesmo como outro*. Para Rasmussen (1996), a obra confirma a inserção de Ricoeur num movimento maior de reemergência filosófica do tema da subjetividade, como se pode ver no projeto de Husserl, por exemplo. Entretanto, para o comentador, a diferença e o trunfo da reflexão ricoeuriana estão na possibilidade de superar o solipsismo de que a visão husserliana é acusada (inclusive por Ricoeur): a ideia de que o outro só poderia ser conhecido por analogia ao si mesmo. Ao situar a dialética entre concordância e

discordância no coração da identidade narrativa, Ricoeur também insere a temática da alteridade no coração da identidade, e o faz não somente em termos estéticos, mas também éticos, ou seja, desenvolve as implicações morais do que o próprio título sugere: o si-mesmo considerado *outro*<sup>26</sup>. Essas implicações serão abordadas na seção seguinte.

### 2.2.2 Aspectos éticos da identidade narrativa em *O si-mesmo como outro*

Chegou o momento de fazer uma consideração que muito interessa a esta pesquisa: a ligação entre identidade narrativa e ética – já que as implicações dessa noção para o campo prático coadunam com a própria justificativa de um mestrado profissional.

Ricoeur dedica o sétimo, o oitavo e o nono estudos a esse tema, visando explicitar a passagem da descrição à prescrição operada pelo ato de narrar. Sua pequena ética sintetiza-se no seguinte projeto: “[...] a visada da ‘vida boa’ com e para outrem em instituições justas” (Ricoeur, 2014, p. 187). A tese de Ricoeur é que a narrativa é capaz de fornecer à consciência moral a possibilidade de propor e de testar hipoteticamente o juízo moral, isto é, de valorar ações e deliberações. Sob a forma narrativa, cada um pode lidar com um conteúdo significativo: “[...] a ‘vida boa’ é, para cada um, a nebulosa de ideias e sonhos de realização em relação à qual uma vida é considerada mais ou menos realizada ou não realizada” (Ricoeur, 2014, p. 195).

Ricoeur elucida como ocorrem esses processos pelos quais a *phrónesis* (prudência ou sabedoria prática) é exercitada pelo *phrónimos* (sábio/prudente). Em sua visão, tomar decisões implica procedimentos que são, inseparavelmente, hermenêuticos e éticos, já que cada um precisa interpretar as próprias escolhas e ações e, ao mesmo tempo, valorá-los, unindo juízos de fato e juízos de valor, bem como elementos do passado, do presente e do futuro:

[...] É num trabalho incessante de interpretação da ação e de si mesmo que prossegue a procura de adequação entre o que nos parece o melhor para o conjunto de nossa vida e as escolhas preferenciais que governam nossas práticas. Há vários modos de introduzir o ponto de vista hermenêutico nesse estágio final. Em primeiro lugar, **entre nossa visada da “vida boa” e nossas escolhas particulares, desenha-se uma espécie de círculo hermenêutico** em virtude do jogo de vaivém entre a ideia de “vida boa” e as decisões mais marcantes de nossa existência (carreira, amores, lazer etc.). **Isso ocorre como**

---

<sup>26</sup> É conveniente frisar alguns elementos que Ricoeur traz no décimo estudo de *O si-mesmo como outro* nomeado “Rumo a qual ontologia?”, no qual ele vislumbra algumas considerações sobre o modo de ser da ipseidade. Ele alega que Aristóteles entendia os conceitos de *enérgeia* (ato) e de *dýnamis* (potência) como vinculados, e não separados – diferente do que se consolidaria posteriormente na tradução do conceito grego de *ousía* para o termo latino *substantia*. E vai além: correlaciona as categorias aristotélicas ao conceito espinosiano de *conatus* (desejo de ser): “[...] Espinosa – é verdade que de origem mais judaica que grega – foi o único que soube articular o *conatus* com esse fundo de ser ao mesmo tempo efetivo e potente que ele chama de *essentia actuosa*” (Ricoeur, 2014, p. 374).

**um texto no qual o todo e a parte são compreendidos um por meio do outro.** Em segundo lugar, a ideia de interpretação acrescenta à simples ideia de significação a de significação por alguém. Para o agente, interpretar o texto da ação é autointerpretar-se. [...] No plano ético, a autointerpretação torna-se a estima a si mesmo (Ricoeur, 2014, p. 196, grifo em negrito nosso).

Dessa proposição de um círculo hermenêutico entre vida real e vida visada, ser e dever-ser, descrição e prescrição, que a atividade narrativa oferece, firma-se o entendimento de que não existe narrativa neutra, porque ela sempre supõe o exercício do juízo<sup>27</sup>. Mais ainda: a autoestima representa, eticamente falando, a autointerpretação de um sujeito que busca compreender a si mesmo (por falas, ações, sentimentos, sonhos etc.) de modo análogo a como se interpretam os textos em geral. O empenho de interpretar o “texto da ação” é, assim, sujeito aos mesmos processos e desafios enfrentados em relação a qualquer texto, com suas dúvidas, enfrentamentos e controvérsias – envolto pelo que o filósofo costumava chamar de “conflito de interpretações”<sup>28</sup>.

Na sequência, aliás, Ricoeur afirma que a tomada de decisão com base nos ideais de vida não supõe um processo de verificação (típica das ciências da natureza, que se baseiam na observação de evidências empíricas), mas sim de atestação (Ricoeur, 2014, p. 197): uma evidência experiencial, existencial, de caráter subjetivo, manifestada na convicção de bem agir e viver. Interpretar implica, pois, o exercício da escolha dos juízos mais plausíveis ao agente a fim de que ele esteja convicto do bem agir alinhado à sua noção de bem viver. Esse exercício prático, como qualquer exercício interpretativo, não envolve certezas de caráter absoluto, mas convicções sempre provisórias e aproximativas.

É nesse ponto que o autor recorre à tragédia de Antígona para trabalhar o que chama de “instrução insólita do ético pelo trágico” (Ricoeur, 2014, p. 277)<sup>29</sup>. Com efeito, para Ricoeur, a

---

<sup>27</sup> Sobre a presença do juízo na narrativa, Pucci (1996) alega que Ricoeur busca superar a perspectiva meramente especulativa de Hegel para ir em direção de Kant, cuja concepção de juízo reflexivo oferece um olhar mais abrangente à questão da narrativa.

<sup>28</sup> “A hermenêutica ricoeuriana se caracteriza pelo tema do ‘conflito’ das interpretações, por uma ‘tensão’ específica entre estilos interpretativos diferentes e contrapostos porque já conflituosa; ‘tensão’ é a concepção do ‘sujeito’ da interpretação: sujeito tenso, inquieto, dual, que deve perder-se para encontrar-se, sair para fora [sic] de si, abrir-se ao outro e todavia é sempre tentado a fechar-se em si mesmo, a proclamar-se autossuficiente [...] (Jervolino, 2011, p. 39).

<sup>29</sup> Para o especialista em gênero trágico Kaufmann, há uma série de aspectos relevantes em toda tragédia. Seu caráter mimético, longe de ser mera reprodução, é uma mistura de tradução e de sinfonia sobre o senso comum com vários graus de autonomia, o que permite o triunfo da criação sobre o caos natural. Sua definição é significativa: “A tragédia é (1) uma forma de literatura que (2) apresenta uma ação simbólica realizada por atores e (3) coloca no centro o imenso sofrimento humano, (4) de tal forma que traz à nossa mente nossas próprias tristezas esquecidas e reprimidas, bem como as de nossos ascendentes e da humanidade, (5) entregando a nós com algum sentido (a) que o sofrimento é universal – e não um mero acidente em nossa experiência, (b) que a coragem e a resistência no sofrimento ou a nobreza no desespero são admiráveis – e não ridículos – e geralmente também (c) que destinos piores que o nosso podem ser experimentados como estimulantes. (6) Em termos de

ação trágica traz à tona a necessidade – e, não menos, a dificuldade – de se emitir um juízo moral em situação, quando se colocam à prova intenções e visões de mundo que se chocam. Com a tragédia de Antígona, Ricoeur testa imaginativamente o conflito existente entre a perspectiva ético-teleológica (a dimensão da ‘vida boa’) e a perspectiva moral-deontológica (a dimensão normativa, voltada ao dever), mostrando a proximidades e as tensões entre a filosofia moral e a filosofia política. Por um lado, Antígona reflete o ideal ético de ser fiel à sua família, particularmente na busca pelo sepultamento de seu irmão Polinices; por outro lado, seu tio Creonte representa a obrigação moral de seguir as leis, entre elas a sua determinação que proibia sepultar Polinices, por julgá-lo inimigo da cidade. Na tragédia, as duas posturas são irreduzíveis do começo ao fim<sup>30</sup>.

Para Ricoeur, nem a unilateralidade ou a arbitrariedade, nem o universalismo ou o contextualismo são soluções satisfatórias quando se trata de resolver os conflitos entre as perspectivas teleológica e normativa nas situações complexas e concretas da vida. É aí, então, que o autor propõe a sabedoria prática (*phrónesis*) como elemento de mediação: “a sabedoria prática consiste em inventar as condutas que satisfarão ao máximo à exceção demandada pela solicitude, traíndo o mínimo possível a regra” (Ricoeur, 2014, 312). Assim, o juízo ético aplicado a uma situação singular supõe criatividade na conduta que abraçará ao máximo o ideal da vida boa – que faz de cada caso e de cada pessoa uma exceção à regra – desviando-se minimamente das normas. A *phrónesis* se mostra como um equilíbrio reflexivo ou como “convicções sopesadas” – noções propostas por Rawls<sup>31</sup> –, que recolhe os argumentos de todas as partes, avalia-os e, por fim, firma sua convicção no melhor argumento – ao estilo da Ética do Discurso de Habermas<sup>32</sup>.

---

duração, as apresentações variam de pouco menos de duas horas a cerca de quatro, e a experiência é altamente concentrada.” (Kaufmann, 1992, p. 85, tradução nossa).

<sup>30</sup> Segundo Kaufmann, a tragédia de Antígona tem um *insight* psicológico notável: a raiva de Creonte o deixa cego. A personagem Antígona compartilha com os heróis trágicos o desprezo por uma vida medíocre, e escolhe como virtude o amor – que, ao mesmo tempo, a move e é causa da sua ruína. Os leitores tendem, então, a identificar-se com a personagem trágica por meio da catarse: “[...] milhões de pessoas encontraram-se em situações em que tiveram de incorrer na culpa de infringir a lei e sofrer uma morte cruel (como Antígona) ou tiveram de continuar a viver sabendo que tinham sido cúmplices de um ultraje moral” (Kaufmann, 1992, p. 128, tradução nossa). Esse elemento faz eco às reflexões de Ricoeur, que explora a trama para destacar a tensão entre os aspectos éticos e morais no mundo da vida.

<sup>31</sup> O americano John Rawls (1921-2002) apresenta *Uma teoria da justiça* (de 1971) como uma crítica à tradição utilitarista e se põe na via do contratualismo de Locke, Kant e Rousseau. Rawls substitui a noção contratualista clássica de estado de natureza pela de situação originária do “véu de ignorância”, no qual ninguém sabe sua posição na sociedade, se mais ou menos privilegiada: “A posição original é, pode-se dizer, o *status quo* inicial apropriado e, assim, os consensos nela fundamentais alcançados são equitativos. Isto explica a adequação da expressão ‘justiça como equidade’” (Rawls, 2008, p. 15).

<sup>32</sup> Jürgen Habermas (nascido em 1929) tem seu nome ligado à Escola de Frankfurt. Seu nome está associado ao que chamou de Ética do Discurso (ou da Discussão), a qual é orientada por um princípio ético-comunicativo: “[...] uma norma só deve pretender validade quando todos os que possam ser concernidos por ela cheguem ou

Dito isso, em que sentido *O si-mesmo como outro* enriquece o conceito de identidade aqui perseguido? Sobretudo em três aspectos: que a identidade envolve sempre processos interpretativos; que ela supõe a dialética do mesmo e do outro; e seu aspecto ético não pode ser preterido, já que todas as convicções e escolhas envolvem tanto a alteridade (próxima ou mais distante) quanto um ideal de Bem.

### 2.3 A IDENTIDADE PESSOAL EM *PERCURSO DO RECONHECIMENTO*: COROLÁRIO

Em sua última grande obra, intitulada *Percurso do Reconhecimento* e publicada originalmente em 2004, Ricoeur avança mais alguns passos na temática da identidade pessoal. Sua tese principal é de que “a ideia de reconhecimento possui um vínculo privilegiado com a de identidade” (Ricoeur, 2006, p. 152), e sua argumentação é desenvolvida em três grandes estudos.

Na introdução do livro, o filósofo anuncia que seu trabalho se centra sobre uma semântica filosófica em torno do conceito de reconhecimento, na hipótese de que a polissemia do termo possa abranger muito mais do que meros processos de conhecimento. Em outras palavras, reconhecer é mais do que conhecer. Para desenvolver sua argumentação, Ricoeur escolhe uma via que segue três etapas, desde a voz ativa do reconhecimento (reconhecer algo) até a voz passiva (ser reconhecido), na crença racional de que “é a nossa identidade mais autêntica, a que nos faz ser o que somos, que solicita ser reconhecida” (Ricoeur, 2006, p. 30). Esta seção se prestará a fazer esse percurso, recolhendo as contribuições de cada um dos três estudos do reconhecimento presentes na obra, a qual se desenvolve segundo um método genealógico, como o próprio autor afirma.

A primeira etapa do longo percurso de reconhecimento é, como dito, formada pela voz ativa do ato de reconhecer. Consiste numa iniciativa do ser humano de identificar algo – que pode ser uma ideia, uma coisa ou uma pessoa –, o que supõe distinguir esse mesmo algo de todos os demais. Nesse primeiro estágio, o pensador revisita as filosofias cartesiana e kantiana nas quais reconhecer praticamente significa conhecer: implica distinguir com clareza e

---

possam chegar), enquanto *participantes de um Discurso prático*, a um acordo quanto à validade dessa norma” (Habermas, 2003, p. 86).

distinção o verdadeiro do falso, como pensava Descartes, ou vincular uma coisa à outra, como alegava Kant<sup>33</sup>.

No entanto, Ricoeur busca recursos na *Fenomenologia da percepção* de Merleau-Ponty para dar um passo além da congruência entre reconhecer e conhecer ao considerar a variável do tempo<sup>34</sup>. É então que ele irá perceber que o percurso do reconhecimento não está livre de equívocos: as coisas podem mudar de tal maneira que a distância temporal pode torná-las desconhecíveis. Nesse processo, ver algo e deixar de vê-lo por um intervalo considerável de tempo representa uma dificuldade de dizer que se trata da mesma coisa que aparecera outrora. “[...] A distância temporal, que o desaparecimento alonga e distende, é integrada à identidade pela própria graça da alteridade. Escapar por um tempo à continuidade do olhar faz do reaparecimento do mesmo um pequeno milagre”. (Ricoeur, 2006, p. 78). Identidade e alteridade, reconhecimento e desconhecimento, não se mostram tão distantes assim a partir dessa perspectiva.

O segundo estudo do reconhecimento se volta aos processos de reconhecer-se a si mesmo. Já no início das considerações, Ricoeur admite tratar-se de uma atividade sempre inconclusa: “Longo é o caminho para o homem que ‘age e sofre’ até o reconhecimento daquilo que ele é em verdade, um homem ‘capaz’ de certas realizações. Esse reconhecimento de si ainda requer, em cada etapa, a ajuda de outrem [...]” (Ricoeur, 2006, p. 85). O autor recupera a contribuição grega para trabalhar a temática da responsabilidade de cada agente por suas ações e lança mão de exemplos extraídos das epopeias e das tragédias.

O primeiro exemplo vem da obra de Homero, com a epopeia de Ulisses. Para Ricoeur (2006), a cena do retorno do herói a Ítaca após vinte anos constitui uma narrativa de

---

<sup>33</sup> Immanuel Kant (1724-1804) nasceu na Prússia Oriental. É o grande nome do Criticismo ou Filosofia Crítica. Na *Crítica da razão Pura* (de 1787), ele traça uma profunda revisão sobre a natureza e o papel da Filosofia, buscando colocar a Metafísica no “caminho seguro de uma ciência” (Kant, 2013, BVII, p. 25). O giro copernicano por ele promovido assume uma postura transcendental, dado que analisa as condições de possibilidade do conhecimento. Distinta da apercepção empírica, a apercepção pura ou originária “[...] é aquela autoconsciência que, por produzir a representação *eu penso* que tem de poder acompanhar todas as outras e é sempre a mesma em toda consciência, não pode ser acompanhada de nenhuma outra” (Kant, 2013, B XIX, p. 129-130, B 132). Sobre o tema levantado por Ricoeur do reconhecimento kantiano como ligação entre uma coisa e outra, tem-se que: “[...] a unificação, portanto, não está nos objetos [...], mas é apenas uma função do intelecto, que mais não é que a faculdade de unificar a priori [...]” (Kant *apud* Reale; Antiseri, 2005, p. 365).

<sup>34</sup> O francês Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) procura fazer uma aproximação entre a Fenomenologia e o Existencialismo. Acerca do ponto levantado por Ricoeur, uma passagem de *Fenomenologia da percepção* é bastante ilustrativa e questiona o vínculo automático entre percepção e recordação colocado pelos empiristas: “O que é que, na percepção atual, nos ensina que se trata de um objeto já conhecido, já que por hipótese suas propriedades estão modificadas? Se se quer que o reconhecimento da forma ou da grandeza leve ao reconhecimento da cor, estamos em um círculo, já que a grandeza e a forma aparentes também estão modificadas e, ainda aqui, o reconhecimento não pode resultar do despertar das recordações, mas deve precedê-lo. Portanto, do passado ao presente, ele não vai a parte alguma e a ‘projeção das recordações’ é apenas uma má metáfora que esconde um reconhecimento mais profundo e já feito.” (Merleau-Ponty, 1999, p. 44).

reconhecimento, que inicia com Ulisses sendo recebido como um estranho pelo próprio filho Telêmaco. Seu fiel cão Argos é o primeiro a lhe reconhecer, seguido pela serva – que vê a peculiar cicatriz do amo ao lhe lavar os pés – e pela esposa Penélope, que propõe vários testes sobre segredos que só os dois conheciam. Assim, o reconhecimento ocorre a partir de marcas únicas do herói grego que só seus íntimos conheciam, e que nem o tempo foi capaz de apagar.

O segundo exemplo vem da tragédia de Édipo. Ricoeur põe em relevo nessa narrativa a tensão apresentada entre a inevitabilidade do destino e o reconhecimento da responsabilidade, já que Édipo afirma sofrer a imposição sobrenatural dos deuses ao mesmo tempo em que assume seus próprios atos. Dessa visita ao trágico, o filósofo francês recolhe a importância de reconhecer o ser humano como um ser agente e padecente de modo indissociável. Reconhecer-se responsável significa assumir todas as ações, até mesmo aquelas feitas sem intenção.

O último exemplo é extraído da *Ética a Nicômaco*, nas considerações que Aristóteles faz sobre o tema da decisão, particularmente daquilo que caracteriza uma ação sensata. Aparece aí, com efeito, a ligação entre a felicidade desejada por todos e a necessidade da virtude, que só pode ser obtida através da mediedade ou meio termo (a justa medida entre o excesso e a falta). Para Ricoeur, é nesse ponto que o reconhecimento da responsabilidade já aventado pela epopeia e pela tragédia gregas assume uma nova dimensão, agora aberta para o tema da *phrónesis*, que consiste no discernimento de escolher a ação mais conveniente. Com efeito, é pela ação sensata que cada um se reconhece responsável, e o reconhecimento de si significa admitir que a felicidade depende unicamente da própria atividade – e não da sorte ou da graça divina.

Ainda no segundo estudo, o filósofo propõe uma “fenomenologia do homem capaz” (Ricoeur, 2006) – a qual teve seu primeiro esboço em *Filosofia da Vontade II – A simbólica do mal*, de 1960 – e traz à tona, novamente, a reflexão em torno da ipseidade típica de *Tempo e narrativa* e em *O si-mesmo como outro*. Ricoeur reconhece na filosofia dos modernos a emergência de uma hermenêutica do si enquanto preocupação com a subjetividade, e sua continuidade nas perspectivas kantiana e pós-kantiana. Porém, como ele poderia dar continuidade às especulações sobre a ação humana em Aristóteles com as contribuições dessas filosofias mais recentes? Sua escolha vai na linha das capacidades humanas, que enriquecem o reconhecimento do si à medida que esse pode afirmar o “eu posso” por meio do reconhecimento-atestação (Ricoeur, 2006, p. 106) – isto é, de uma confiança racional nas suas diversas potencialidades. Ao analisar fenomenologicamente as capacidades humanas, o pensador francês opta por percorrer um desvio por aspectos mais exteriores para, no final, poder retornar ao si mesmo.

Dentre as capacidades, Ricoeur enfoca estas: o poder dizer; o poder fazer; o poder narrar e narrar-se; e a imputabilidade. Particularmente interessante para a pesquisa aqui desenvolvida é o poder narrar(-se), já que tal capacidade retoma a temática da identidade narrativa nos seguintes termos:

**Sob a forma do ‘narrar-se’, a identidade pessoal se projeta numa identidade narrativa. [...] Por em intriga atribui uma configuração inteligível a um conjunto heterogêneo composto de intenções, de causas e de acasos;** a unidade de sentido resultante se baseia em um equilíbrio dinâmico entre uma exigência de concordância e a admissão de discordâncias que, até o desfecho da narrativa, colocam em perigo essa identidade de um gênero único [...] (Ricoeur, 2006, p. 114, grifo nosso)

Toda a inteligência narrativa consiste em configurar de modo compreensível a série variada tanto do que o sujeito pretende como do que consegue fazer efetivamente, assim como daquilo que não depende de sua vontade, permitindo que as identidades pessoais exercitem o processo de reconhecimento tanto na escrita quanto na leitura. Isso ocorre porque cada um pode aprender a narrar-se de outros modos a partir da maneira como se identifica com personagens da ficção, reconhecendo-se no que é contado sobre eles.

Nesse ponto, Ricoeur retoma e aprofunda o que já apresentara em *Tempo e narrativa e O si-mesmo como outro*: as dialéticas da identidade *idem* com a identidade *ipse*, e da identidade do mesmo com a identidade do outro. No primeiro caso, a identidade *idem* é bastante visível no aspecto do caráter de cada um, isto é, em tudo aquilo que tende a permanecer (os aspectos do corpo, como a genética, as digitais, a voz e a fisionomia, até hábitos estabelecidos). Esse modo de ser se confronta com a identidade-*ipse*, que é mais sutil e frágil, posto que se refere à capacidade da pessoa de se manter responsável pelos seus atos, como quando faz uma promessa.

Da dialética entre identidade e alteridade, Ricoeur destaca que todo sujeito pode narrar-se a partir de uma perspectiva privada e pública ao mesmo tempo. “Uma história de vida se mistura à história de vida dos outros” (Ricoeur, 2006, p. 118), de modo que o ato de narrar sua vida sempre implicará falar de si de modo embaralhado a outros insuperavelmente, tanto nos aspectos bons quanto nos maus. A esse respeito, aliás, Ricoeur adverte sobre a ameaça à constituição do si trazida por toda forma de “tentação identitária”, que opera a manipulação das identidades.

É na prova da confrontação com outrem, quer se trate de um indivíduo ou de uma coletividade, que a identidade narrativa revela sua fragilidade. As ameaças que atestam a fragilidade da identidade pessoal ou coletiva não são ilusórias: é digno de nota que as ideologias do poder procurem com um sucesso inquietador, manipular essas identidades frágeis pelo viés das mediações simbólicas da ação [...] (Ricoeur, 2006, p. 118)

Com a capacidade de imputar e de imputar-se, Ricoeur adentra o território do reconhecimento da responsabilidade. Todo sujeito responsável é capaz de imputar a si mesmo seus atos – tanto bons como maus –, o que implica assumir também as consequências desses mesmos atos. A metáfora da conta amplia essa compreensão: imputar significa que cada um preste contas do bem e do mal que praticou, assumindo seus méritos e seus erros. Nesse sentido, aliás, a responsabilidade implica diretamente a alteridade: mais que uma violação a uma lei, um crime falha em relação a outrem, cujo sofrimento deve ser reconhecido e reparado. Cada um é também encarregado do outro, responsável por ele, sobretudo por quem é mais vulnerável.

O segundo estudo encerra com uma fenomenologia da memória e da promessa. A respeito da memória, Ricoeur se pergunta, afinal, *de que e quem se lembra?* É então que ele introduz a questão dos traços, em toda a sua diversidade<sup>35</sup>. Reconhecimento e memória se aproximam porque recordar é reconhecer algo de uma impressão do passado que permanece no presente. A identidade de uma pessoa é afirmada aí – conforme a proposta de Locke<sup>36</sup> na ótica de Ricoeur – como uma identidade temporal (identidade de uma coisa consigo mesma ao longo do tempo); dessa forma, não haveria mesmidade distinta da ipseidade porque *self* e *same* se identificam, já que aquele que se recorda é o mesmo que executara a ação tempos atrás. A lembrança se apresenta como a presença da ausência, pois reapresenta algo que já não está mais aí, o que enseja o “pequeno milagre do reconhecimento” (Ricoeur, 2006, p. 136). Por fim, a memória é ameaçada pela sua negação, e se arrisca a cair no esquecimento: “Sim, o esquecimento é o inimigo da memória, e a memória é uma tentativa às vezes desesperada para resgatar alguns destroços do grande naufrágio do esquecimento” (Ricoeur, 2006, p. 126).

Do momento retrospectivo da memória, Ricoeur passa ao momento prospectivo da promessa: o si que tem uma história também tem compromissos com o futuro. É então que o ato de prometer se mostra paradigmático para a identidade-*ipse*, como não aparecia na memória. A ipseidade, diferente da mesmidade, supõe a vontade de constância de um si que quer se manter apesar de todas as mudanças internas e externas: “é uma identidade mantida apesar de..., a despeito de..., de tudo o que inclinaria a trair a sua palavra” (Ricoeur, 2006, p. 141). É significativa a elucidação que Douek faz a respeito do papel da promessa nessa dimensão projetiva da identidade:

---

<sup>35</sup> Ricoeur cita, ao modo de exemplo, os traços neurais (estudados pelas neurociências), os traços psíquicos (que registram os acontecimentos marcantes) e os traços documentais (com os diversos de arquivos).

<sup>36</sup> O inglês John Locke (1632-1704) pertence à tradição contratualista e empirista. É dele a famosa afirmação da mente como *tabula rasa* (lousa vazia). (Reale; Antiseri, 2005).

[...] A sustentação de si presente na promessa é necessária, pois estabelece regras mínimas de possibilidade de convivência comum, de linguagem comum, de ação comum. De fato, entendida de modo mais trivial, a promessa diz respeito aos pequenos compromissos cotidianos, do tipo ‘virei dar aula toda terça feira às 14 horas’, ou então dizer ao filho: ‘você estuda e depois vamos passear’, ou ainda ‘te ligo amanhã’ etc., compromissos sem os quais o viver junto seria impossível” (Douek, 2011, p. 55-56).

Outra diferença importante: a promessa transcende o caráter personalíssimo da memória, volta-se à alteridade – já que é a outrem que se promete algo – e aciona a temática do reconhecimento pela mão dupla da manutenção de si e da abertura ao reconhecimento mútuo. De sua parte, a promessa também sofre uma ameaça constante de sua negativa: ela pode ser traída, quando a palavra não é cumprida.

A conclusão do segundo estudo amplia a compreensão de capacidades: para além do indivíduo que atesta o seu poder de agir, tal capacidade se refere a coletividades inteiras. Ricoeur se concentra em reunir teóricos que estabelecem o vínculo entre a liberdade individual e a responsabilidade coletiva. Sua intenção é afirmar que a verdadeira justiça social não acontece apenas mediante a liberdade negativa (pautada na ausência de impedimentos sociais), mas mediante a liberdade positiva (pautada na presença de condições e oportunidades reais). Nessa altura da obra, o filósofo francês novamente destaca o que já entrevia na literatura épica e trágica e que se trataria de uma constante “transcultural”<sup>37</sup>: o reconhecimento da responsabilidade por parte do agente sobre o seu poder agir (sua *agency*). No entender de Ricoeur, esse elemento representa um alicerce antropológico que faz a ponte para o próximo estudo.

O terceiro e último estudo tem por título “o reconhecimento mútuo”. Aí, o *Percurso do reconhecimento* tem seu último estágio e apresenta, de início, a dificuldade de se trabalhar a dissimetria entre os polos do *ego* (eu) e do *alter* (outro) e de conduzi-las à reciprocidade. Na busca de uma motivação moral originária, o primeiro autor acionado por Ricoeur é o contratualista Thomas Hobbes<sup>38</sup>, cujo contato entre o eu e o outro é fonte de medo, de desconfiança, de desconhecimento e de guerra. Dessa experiência moral brota a solução política do Estado, com seu tom absolutista e implacável.

---

<sup>37</sup> Faz-se notar que Ricoeur volta a se referir a algo “transcultural” como já tinha feito em *Tempo e narrativa I* a respeito da narrativa em seu poder de tornar humano o tempo cronológico, conforme já citado acima.

<sup>38</sup> Hobbes pensa a condição natural do ser humano de maneira negativa. A “guerra de todos os homens contra todos os homens” neste estado é tal que os indivíduos acabem assolados pelo “medo da morte” (Hobbes; Tuck, 2014, p. 111). Por causa dessa instabilidade, as pessoas fariam um acordo (o contrato) para que tivessem uma situação mais confortável.

No entanto, é Hegel<sup>39</sup> quem aparece aos olhos de Ricoeur como uma alternativa mais interessante de explicação da convivência do ser humano com quem lhe é diferente. A consideração e o respeito para com o outro assumem uma conotação muito mais positiva em Hegel do que em Hobbes por exaltar o desejo de ser reconhecido no lugar do medo da morte violenta como fundamento da convivência social. Nesse sentido, a proposta ontoteológica hegeliana conseguiria estabelecer uma dialética entre autoafirmação e intersubjetividade ao colocar sua ênfase no direito, que nada mais é do que uma manifestação de reconhecimento recíproco. Cada sujeito, em seu caráter espiritual, é colocado como necessariamente reconhecido e reconhecedor – algo que não pertence às coisas, que se limitam a ser, incapazes de reconhecer.

A trilha hegeliana é seguida por Ricoeur sob a guia de Axel Honneth<sup>40</sup>, que propõe três modelos de reconhecimento intersubjetivo. O primeiro modelo se encontra no plano afetivo, com o amor como manifestação devotada aos amantes, aos amigos e aos membros da família – na qual cada um é reconhecido como filho em uma determinada ordem de nascimento. O segundo modelo pertence ao plano jurídico, que assume cada pessoa um sujeito de direitos e de deveres, reconhecida em sua igualdade fundamental em relação a outrem. Nessa esfera, a negação do reconhecimento pode ser uma força impulsionadora importante, capaz de gerar a reação da indignação e a conseqüente luta pelo reconhecimento:

A experiência negativa do menosprezo assume então a forma específica de sentimentos de exclusão, de alienação, de opressão, e a indignação que deles provém pôde dar às lutas sociais a forma de guerra, quer se trate de revolução, de guerra de libertação, de guerra de descolonização. Por sua vez, o respeito de si suscitado pelas vitórias conseguidas nessa luta pela extensão geopolítica dos direitos subjetivos merece o nome de orgulho. (Ricoeur, 2006, p. 215)

O terceiro modelo de Honneth é o da estima social. No plano social, novamente a via negativa do menosprezo é tomada como motivação importante para a luta pelo reconhecimento.

---

<sup>39</sup> O prefácio de *Filosofia do Direito* sintetiza bem a perspectiva idealista hegeliana: “o que é racional, isto é efetivo; e o que é efetivo, isto é racional” (Hegel, 2010, p. 41). Em Hegel, a vontade particular do indivíduo assume uma dimensão universal na eticidade (dimensão dos costumes comuns), formando uma “segunda natureza” (Hegel, 2010, p.172). Além disso, o par entre o direito e a obrigação ligam um indivíduo ao outro, que se reconhecem mutuamente: “no direito abstrato, eu tenho o direito e um outro a obrigação relativa ao mesmo” (Hegel, 2010, p. 173).

<sup>40</sup> Axel Honneth (nascido em 1949) pertence à terceira geração da escola de Frankfurt e se notabilizou por retomar o conceito de luta por reconhecimento do jovem Hegel. Diferente da luta generalizada pela autopreservação pensada por Hobbes, Honneth entende que a passagem das sociedades tradicionais para as modernas envolve uma luta social com caráter mais ético, que busca o reconhecimento intersubjetivo da singularidade de cada pessoa. Sua tese é a de que existe uma “[...] dependência constituinte dos seres humanos da experiência de reconhecimento (Honneth, 1995, p. 136), de tal maneira que quando alguém não se sente reconhecido e é desrespeitado, suas emoções negativas (como a vergonha e o ódio) podem servir de motivação para processos de luta pelo reconhecimento.

Nesse sentido, a luta que alguém ou um grupo trava para ser reconhecido é comparada ao processo de lidar com uma língua diferente, que necessita de tradução para ser convenientemente compreendida. O reconhecimento mútuo de um agente por outro é o elemento que permite lidar com as disputas num ambiente social marcado pela pluralidade por meio de compromissos partilhados que visam o bem comum.

Nessa esfera social, Ricoeur aborda a questão do multiculturalismo. Ele admite se tratar de um tema “altamente polêmico” (Ricoeur, 2006, p. 227), responsável pela popularização da temática do reconhecimento – sobretudo em relação às minorias mais vulneráveis e discriminadas – mas que sofre risco de levá-lo à banalização. Para o incursão na questão, o francês aciona Charles Taylor<sup>41</sup>, com a ressalva de que isso traria um desvio para o tom estritamente descritivo adotado até ali em *Percurso do reconhecimento*. Interessa a Ricoeur o fato de que, para a corrente multicultural, os discursos e políticas de igualdade universal hegemonicamente liberais seriam incapazes de enxergar as diferenças e necessidades próprias de determinados grupos – como mulheres e negros, por exemplo. Como a identidade pessoal de quem compõe as minorias sociais é marcada pela maneira como um grupo é ou deixa de ser reconhecido socialmente, haveria um impacto importante sobre a autoestima dos sujeitos envolvidos.

Feita essa passagem pelo multiculturalismo, Ricoeur se indaga sobre quando, afinal, um sujeito pode se dizer reconhecido de verdade? Ato contínuo, ele se pergunta se a abordagem do reconhecimento se reduziria à sua conotação negativa, segundo a qual o menosprezo serviria de motivação para a luta pelo reconhecimento. Assim sendo, os sujeitos seriam eternas vítimas, sem jamais serem reconhecidos de fato? É então que, numa perspectiva mais positiva e construtiva, Ricoeur visita os chamados estados de paz, buscando dois casos emblemáticos na experiência do amor-ágape e na troca de dons da etnia maori (nativa da Nova Zelândia). No caso do conceito grego de ágape, o autor francês destaca que se trata de uma forma de amor diferente do *éros* e da *philia*, já que se propõe como puro dom, sem expectativa alguma de retribuição. No amor-ágape, o outro é reconhecido sem sequer ser conhecido. No segundo caso,

---

<sup>41</sup> O filósofo canadense Charles Taylor toma o conceito de multiculturalismo para acionar a necessidade de reconhecimento pelos grupos minoritários. Seu argumento é a de uma ligação forte entre a existência – ou não – do reconhecimento e a própria formação e autoestima da identidade: “O não reconhecimento ou o reconhecimento incorrecto podem afectar negativamente, podem ser uma forma de agressão, reduzindo a pessoa a uma maneira de ser falsa, distorcida, que a restringe” (Taylor, 1994, p. 45). Ao comentar o texto de Taylor, Rockefeller (1994) evoca a tradição democrática liberal e reage: “elevar a identidade étnica, que é secundária, a uma posição igual, ou superior, em importância à identidade universal de uma pessoa é enfraquecer as bases do liberalismo e abrir a porta à intolerância” (p. 106). Outro nome associado ao multiculturalismo é do americano Kymlicka (2006) que, na obra *Filosofia contemporânea*, levanta as discussões sobre limites e possibilidades de teorias antagônicas, como do liberalismo e do comunitarismo.

a simbologia mística do *hau* entre os Maori supõe cada dom como algo que exige ser retribuído, gerando um círculo virtuoso de generosidade que não pode ser rompido entre quem doa e quem recebe. Assim, o reconhecimento mútuo aconteceria na medida em que se admite simbolicamente que todo dom necessita de um contra-dom entre os parceiros sociais – numa troca que implica uma ética da gratidão que é irredutível à lógica mercadológica.

Dessa forma, embora jamais venha a cabo, o reconhecimento não ficaria restrito ao território negativo da luta, mas também das conquistas positivas, como a experiência do amor-ágape e da troca de dons o revelaria. Para Ricoeur, embora os exemplos de luta sejam bem mais numerosos e chamativos do que os casos modelares de reconhecimento efetivo, os casos positivos funcionariam como exemplo de que o reconhecimento é difícil, mas não impossível.

A luta pelo reconhecimento talvez seja interminável: ao menos as experiências de reconhecimento efetivo na troca dos dons, principalmente em sua fase festiva, conferem à luta pelo reconhecimento a garantia de que a motivação que a distingue do apetite pelo poder, e que a coloca ao abrigo da fascinação pela violência, não era nem ilusória nem vã. (Ricoeur, 2006, p. 258).

À guisa de conclusão do seu *Percurso*, o filósofo francês retoma os elementos dos seus três estudos e torna mais explícitos seus elos. Aqui, cumpre destacar alguns aspectos dessa conclusão que interessam particularmente à presente pesquisa. Em primeiro lugar, é interessante como o autor destaca que o tema do reconhecimento tem sido restrito a sujeitos e grupos que passem pelas situações discriminatórias devido à sua participação em minorias – como ele destacou na abordagem do multiculturalismo. O filósofo não rejeita esse uso, mas critica seu reducionismo, justificando nesse ponto o porquê de ter explorado as três formas do reconhecimento – reconhecer algo (reconhecimento-identificação), reconhecer-se (reconhecimento de si) e ser reconhecido por outrem (reconhecimento mútuo).

Aliás, essas etapas perfazem todo um percurso da identidade de cada sujeito, que pode finalmente reconhecer a si mesmo a partir do momento em que reconhece/atesta suas próprias capacidades – afirmando para si que pode isso ou aquilo. O reconhecimento-atestação de si mesmo, por sua vez, se completa no reconhecimento mútuo.

Direi em primeiro lugar que se trata ainda e sempre de identificação; ser reconhecido, se isso alguma vez ocorre, seria para cada pessoa receber a garantia plena na sua identidade graças ao reconhecimento por outrem de seu império de capacidades (Ricoeur, 2006, p. 262).

Por fim, Ricoeur correlaciona esse percurso com as temáticas da alteridade e do desconhecimento. Sobre a alteridade, o autor afirma haver um paralelo entre o percurso da identidade e o da alteridade: atestar a si mesmo como sujeito capaz envolve, necessária e

indissociavelmente. Dessa forma, todas as capacidades humanas envolvem, de algum modo, a intersubjetividade entre o mesmo e o outro. A capacidade de narrar é bem emblemática nesse sentido: “[...] Não há narrativa que não misture histórias de vida, a ponto de chegar ao embaralhamento, bem documentado na literatura sobre o assunto” (Ricoeur, 2006, p. 265).

Como a alteridade, o desconhecimento também se mostra implicado no reconhecimento, já que a possibilidade de cometer um equívoco é sempre presente, ainda que se tome toda sorte de precaução. A frase de Pascal – “a essência do equívoco consiste em não conhecê-lo” (*apud* Ricoeur, 2006, p. 267) – revela a dificuldade do ato de se equivocar, que é opaco para si próprio. Quanto ao primeiro estudo, o equívoco se apresenta no jogo do parecer, do desaparecer e do reaparecer de algo. Quanto ao segundo estudo, o ato de equivocar-se está presente na possibilidade do autoengano, que afeta todas as capacidades humanas: cada um pode se achar incapaz enquanto, na verdade, é capaz, ou vice-versa. Sobre o terceiro estudo, o equívoco se esconde na possibilidade do desconhecimento por parte do outro, que abre brecha ao desprezo<sup>42</sup>.

A importância da alteridade para compreender a identidade pessoal é destacada por comentadores como Romano (2016) e Di Martino (2016). Ambos reconhecem que Ricoeur é, depois de Heidegger, o que mais contribuiu para pensar a questão da ipseidade, numa proposta de hermenêutica filosófica que busca desvendar a existência humana. Porém, apontam diferenças marcantes. A perspectiva heideggeriana vê a consciência de si como algo que emerge quando se encara silenciosa e solitariamente o ser-para-a-morte. A novidade de Ricoeur, tanto em *O si-mesmo como outro* como no *Percurso do reconhecimento* está na afirmação de que a ipseidade só pode ser provocada pelo outro, que chama o sujeito à responsabilidade. Desse modo, o ser-capaz de cada sujeito só pode emergir num horizonte intersubjetivo – que não está fundado somente no polo do ego, como sustentam Descartes, Husserl e Heidegger, nem somente no polo do outro, como defende Lévinas<sup>43</sup>, mas passa por ambos igualmente.

Dessa jornada pela última obra de Ricoeur, *Percurso do reconhecimento*, a noção de identidade também ganha novos significados e implicações, entre os quais três se destacam. Primeiro, que a identidade (pessoal ou coletiva) requer o reconhecimento (tanto de si mesmo,

---

<sup>42</sup> Ricoeur (2006) faz notar a proximidade na sua língua mãe entre os verbetes *mépris* (desprezo) e *méprise* (equívoco).

<sup>43</sup> O lituano Emmanuel Lévinas (1905-1995) escreve suas primeiras obras em formato de comentários aos pensamentos de Husserl e de Heidegger (Douek, 2011). Sua obra *Totalidade e infinito* (de 1961) se propõe a fazer uma apologia da subjetividade de uma maneira nova, não egoísta, na perspectiva da hospitalidade a Outrem. “A alteridade, a heterogeneidade radical do Outro, só é possível se o Outro é realmente outro em relação a um termo cuja essência é permanecer no ponto de partida, servir de *entrada* na relação, ser o Mesmo não relativa, mas absolutamente” (Lévinas, 1980, p. 24). Para o autor, o Mesmo e o Outro não formam uma totalidade, já que são termos irreduzíveis e irreversíveis; ao contrário, o caráter distinto do Outro faz dele uma transcendência absoluta, aberta ao infinito.

como do outro próximo e do outro distante, na esfera política). Segundo, que o reconhecimento percorre um caminho desde a voz ativa (reconhecer algo) até a voz passiva (ser reconhecido por outrem). E, terceiro, que o reconhecimento nunca deixa de ser ameaçado pelo equívoco, pelo esquecimento e pela negação, o que o leva ao território da luta para que o reconhecimento mútuo vença o risco do menosprezo.

### 3. PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA UC PROJETO DE VIDA: UMA NARRATIVA

Este terceiro e último capítulo propõe-se como um exercício de aplicação do que foi trabalhado anteriormente. Aqui, palavra “aplicação” se reveste de um significado especial ao remeter à tradição hermenêutica<sup>44</sup> ressignificada por Gadamer e retomada por Ricoeur em *Tempo e narrativa III*. De fato, a fenomenologia da leitura ricoeuriana resgata a tríplice missão de “compreender (*subtilitas intelligendi*), de explicar (*subtilitas interpretandi*) e de aplicar (*subtilitas applicandi*)” (Ricoeur, 2012b, p. 299) qualquer texto, destacando a unidade desses três momentos. O processo de leitura, nessa perspectiva, inicia na compreensão, que verifica o sentido do texto; passa pela explicação, que comunica o que foi apreendido; e, então, culmina na aplicação, que transpõe os elementos compreendidos para a vida prática dos leitores. Nesse sentido, a aplicação ocupa um lugar análogo ao do veredicto no plano jurídico e ao da pregação no plano teológico (Ricoeur, 2012b) e, no caso dos alunos, consistirá em permitir que suas vidas se transformadas pelos textos – e congêneres, como filmes – trabalhados em sala de aula.

Além disso, pode-se dizer que toda pesquisa produz uma narrativa de seus resultados, posto que relata como conceitos, pensadores e correntes – tal qual personagens numa trama – interagem entre si ao longo do tempo, não sem conflitos e peripécias, o que pôde ser visto nos capítulos anteriores. No primeiro deles, viu-se a narrativa dos documentos normativos que regem a educação nas esferas federal e estadual, tendo ali, por protagonista, o projeto de vida – como tema transversal e/ou como unidade curricular. No segundo capítulo, o protagonismo foi exercido pelo conceito ricoeuriano de identidade narrativa, com o relato de seu surgimento e desenvolvimento ao longo das obras do autor francês. Agora, o presente capítulo propõe tornar a narrativa ainda mais substancial, pois sua tarefa já não será mais contar a história de conceitos – o que, *per se*, já é valioso – mas adentrar a realidade concreta dos estudantes. O objetivo será, então, oferecer um itinerário replicável no Ensino Médio que possa trabalhar de maneira eficaz o projeto de vida dos alunos, em consonância com o que pedem os documentos normativos e com o conceito ricoeuriano de identidade narrativa.

A etapa escolhida para a aplicação da pesquisa foi o 2º ano do Ensino Médio, nas turmas B, C e D da Escola Estadual Prof. Severino de Queiroz, situada na Vila Gomes, região próxima ao centro da cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. A motivação para a escolha dessa

---

<sup>44</sup> A hermenêutica pietista – que remonta a Johann Rambach (1693-1735) – era sobretudo bíblica e entendia que a interpretação envolvia, necessariamente, extrair a alma do texto para repassar aos leitores na forma de pregação, de modo a comunicar os afetos dos escritores sagrados (Ferraris, 2010).

série e dessas turmas – com cerca de 90 alunos ao todo – foi o fato de o pesquisador já lecionar nelas com a UC Projeto de Vida, o que, do ponto de vista pragmático, não demandaria realocação de aulas e, numa perspectiva socioemocional, seria mais promissor devido ao conhecimento das particularidades das turmas e dos estudantes.

A sequência didática começou muito antes de sua aplicação em sala: na autorização dos responsáveis pela gestão escolar. Para tanto, sua proposta foi apresentada numa reunião de área das UCs de Ciências Humanas e suas Tecnologias ao final do 3º bimestre, na penúltima semana de setembro de 2024. Este pesquisador explicou aos pares e representantes da gestão escolar a proposta da sequência didática como produto de sua pesquisa no Mestrado PROF-FILO, bem como seu alinhamento ao escopo da etapa do 2º ano segundo os documentos normativos, e foi autorizado a prosseguir com a pesquisa. O fato de ser professor das turmas nas quais se daria a intervenção dispensou formalidades extras como as autorizações por parte da SEDMS ou dos pais e responsáveis pelos estudantes.

Uma vez autorizada, a pesquisa passou para a etapa do planejamento da sequência didática. Tendo restado o 4º bimestre para aplicá-la, já se sabia que o tempo seria um fator de atenção, com cerca de sete semanas disponíveis até o fim das aulas segundo o calendário da SEDMS – que rege todas as escolas da rede. Para chegar a essa previsão inicial, foram descontados eventos como a Jornada Formativa do início de outubro, o recesso em meados desse mesmo mês e a recuperação paralela da aprendizagem no começo de dezembro. Entretanto, o desafio foi maximizado com eventos da própria escola, que tornaram o calendário ainda mais restrito: a aplicação de prova do SAEMS (Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul), a formação da brigada de incêndio e de primeiros socorros e as semanas com projetos especiais (como o *Día de Muertos* e a Feira Literária). Isso fez com que algumas aulas previstas para a UC Projeto de Vida fossem parcial ou totalmente afetadas, sobretudo nas turmas do 2º B e do 2º C, que conseguiram a soma de apenas quatro dias com duas aulas de 50 minutos cada totalizando 8 horas-aula (6 horas e 40 minutos). A turma do 2º D foi a menos prejudicada: contou com todos os cinco dias de duas aulas, sendo a única turma a permitir a aplicação integral do produto pedagógico da pesquisa, totalizando 10 horas-aula (8 horas e 20 minutos).

Procurou-se utilizar as três estratégias preconizadas pelos documentos orientativos trabalhados no primeiro capítulo: presença pedagógica, diário de bordo e autoavaliação (MS/SED, 2024a, p. 24). No critério da presença pedagógica, procurou-se criar momentos de qualidade junto aos alunos, tanto na motivação quanto no acompanhamento das atividades e resolução de dúvidas. A respeito do diário de bordo, pediu-se para que os alunos realizassem

seus registros no próprio caderno e/ou em folhas avulsas. Por fim, quanto à autoavaliação, os estudantes foram instados a pensar no seu próprio desenvolvimento como pessoas e a valorar suas decisões e seu desenvolvimento, destacando desafios e conquistas em sua história de vida.

A sequência didática foi desenhada de forma a integrar três momentos: sensibilização, conceituação filosófica e aplicação conceitual. Isso pode ser visto na tabela a seguir:

Tabela 1 – Momentos da sequência didática

Sensibilização		Conceituação filosófica		
		Aplicação conceitual		
1º dia (2 horas-aula)	2º dia (2 horas-aula)	3º dia (2 horas-aula)	4º dia (2 horas-aula)	5º dia (2 horas-aula)

Fonte: elaborado pelo autor (2024)

Para a sensibilização, que ocorreu nos dois primeiros encontros (cada um com aulas geminadas de 50 minutos cada) procurou-se utilizar um recurso menos teórico e mais capaz de atrair a atenção e a curiosidade dos alunos: um filme de longa-metragem. O momento da conceituação ocorreu nos três encontros seguintes e consistiu na apresentação dos conceitos filosóficos da identidade narrativa e assuntos congêneres, tanto com excertos da obra de Ricoeur quanto com comentários por parte do professor. O momento da aplicação foi simultâneo ao da conceituação e consistiu no esforço de cada aluno para trazer a conceituação para sua vida concreta, com a produção pessoal de respostas e de textos sobre os temas trabalhados. Os três momentos serão explicitados nas próximas seções.

### 3.1 SENSIBILIZAÇÃO: DIAS 1 E 2 DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A primeira atividade proposta teve por objetivo sensibilizar a turma para o tema da identidade. Para tanto, foi escolhido o filme *Na natureza selvagem* (original: *Into the wild*), de 2007, dirigido por Sean Penn. O filme ocupou integralmente os dois primeiros dias da sequência didática com suas 2 horas e 20 minutos de duração<sup>45</sup>. Sua escolha foi devido aos seguintes fatores: 1) a ligação pessoal do pesquisador pelo fato do filme ressignificar vários aspectos da vida anos atrás; 2) a riqueza de narrativas dos personagens; 3) a experiência de escrita de um diário por parte do protagonista, a qual norteia toda a trama; 4) a possibilidade de ilustrar a “instrução insólita do ético pelo trágico” (Ricoeur, 2014, p. 277) e a busca de um sonho para os alunos.

<sup>45</sup> O filme está disponível em plataformas como Mercado Play, Google Play, Amazon Prime e Apple TV.

A película é inspirada em livro homônimo e narra a história do norte-americano Christopher Johnson McCandless – ou Alex Supertramp, como ele preferiu se autodenominar depois de se desfazer de tudo o que possuía em 1992 para realizar uma jornada rumo ao Alaska. O enredo do filme se baseia nas anotações do diário do jovem e se apresenta em forma de cinco capítulos – intitolados, respectivamente: “Meu Nascimento”, “Adolescência”, “Virilidade”, “Família” e “Aquisição da sabedoria”. Os fatos narrativos são dispostos de maneira não-linear, com elementos que misturam tanto os acontecimentos correntes da viagem ao Alaska como as memórias de sua infância e juventude numa família de classe média norte-americana.

Figura 8 – Capa do filme *Na natureza selvagem*

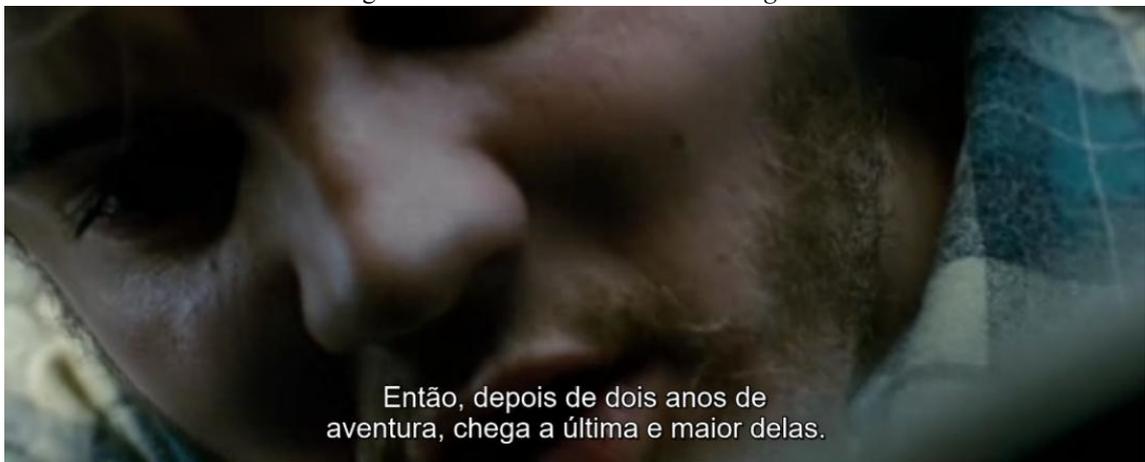


Fonte: ADORO CINEMA (2008).

No filme, Chris deixa a cidade onde terminou sua formação universitária, Atlanta (na Georgia, localizada na costa leste norte-americana), e perambula pelo seu país de costa a costa ao longo de dois anos, chegando a passar a fronteira para o México. Leitor inveterado, Chris viaja com seus livros, tanto literários como filosóficos, cujos trechos são continuamente mostrados pelo filme em forma de verbalização, pensamento ou anotação. Além dos livros, o protagonista se encontra com uma série de pessoas, de modo que suas histórias passam a ser mutuamente afetadas, sobretudo: um casal hippie com crise conjugal, Jan e Rainey; um foragido da justiça, Wayne; um possível amor, Kristen; e um sábio senhor, Ron. A companhia dos livros

e de pessoas desconhecidas ajuda Chris na busca por sua verdadeira identidade, como é mostrado na sequência:

Figura 9 – Trecho de *Na natureza selvagem*



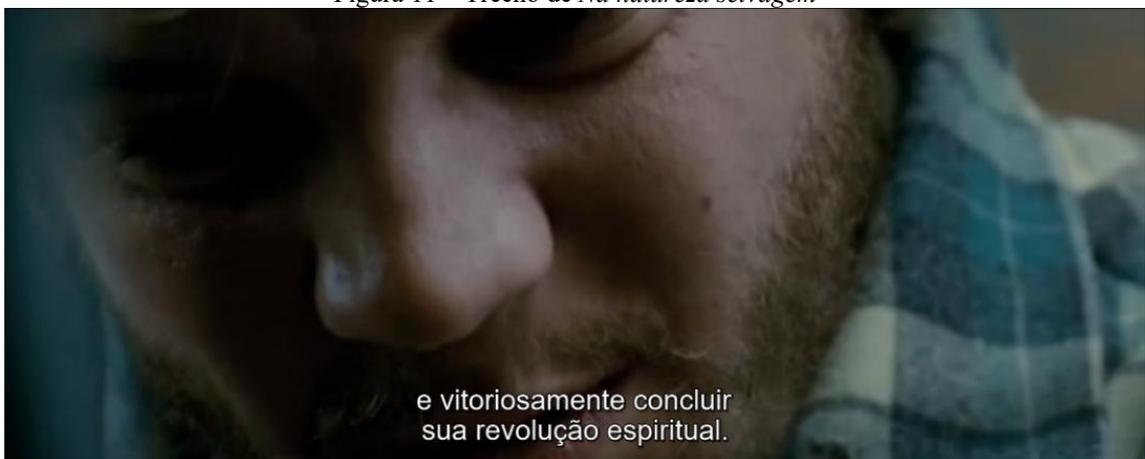
Fonte: NA NATUREZA (2012), 00:12:25.

Figura 10 – Trecho de *Na natureza selvagem*



Fonte: NA NATUREZA (2012), 00:12:34.

Figura 11 – Trecho de *Na natureza selvagem*



Fonte: NA NATUREZA (2012), 00:12:44.

Quando o protagonista finalmente se estabelece no tão sonhado local, o Alaska, ele encontra o que chama de “ônibus mágico”, que se torna seu ponto de amparo em meio à natureza selvagem do local, com seu clima gélido e hostil. Ali, Chris grava os seguintes dizeres numa tábua de madeira com um canivete: “Para não ser mais envenenado pela civilização, ele foge e anda só pela terra para se perder na natureza selvagem” (Na natureza, 2012, 00:13:14-25). Noutro momento do filme, a sequência de imagens sintetiza a fuga do rapaz com a voz de fundo de Carine, irmã de Chris, que cumpre o papel de narradora da trama:

Entendi o que ele estava fazendo. Que ele passou quatro anos cumprindo o ridículo e tedioso dever de entrar numa faculdade e agora ele estava emancipado daquele mundo de abstração, falsa segurança, excessos materiais e de família – coisas que isolaram Chris de sua verdadeira existência. (Na natureza, 2012, 00:26:28 a 00:26:52)

Pouco a pouco, o filme revela mais motivos sobre a ida ao Alaska. Entre o abandono de casa e o ônibus mágico, Chris não dá notícias para sua família, que se dá conta de que seu desaparecimento foi intencional. Suas dificuldades em relação a seus pais são expressivas, já que ele se recorda das brigas intensas entre os dois que eram presenciadas por ele e por Carine. Um fato que se tornou decisivo para sua *fuga mundi* foi a descoberta perturbadora de que a mãe deles era, na verdade, a amante de seu pai, e que eles sustentavam um mundo de aparências, encarnando o sonho americano de sucesso e riquezas – o que consome as energias de Chris.

A busca de Chris pela sua identidade tem seu ápice – bem como seu fim – quando ele entra num profundo estado de inanição depois de consumir uma planta venosa por engano, como aprecia a voz da narradora: “Chris estava escrevendo sua história, e teria de ser o Chris a contá-la” (Na natureza, 2012, 02:16:27). O final trágico mostra Chris reunindo as últimas forças para anotar, numa das obras que lia, os seguintes dizeres que soam como um *insight* moral: “A felicidade só é verdadeira quando é partilhada” (Na natureza, 2012, 02:17:17). A película encerra com a cena de sua morte, sucedida por notações biográficas e pelo último registro fotográfico do Christopher histórico.

Figura 12 – Trecho de *Na natureza selvagem*, como foto real de Christopher



Fonte: Na natureza (2012), 02:28:04.

À luz da teoria ricoeuriana trabalhada no segundo capítulo, o filme *Na natureza selvagem* é capaz de revelar várias nuances sobre o conceito de identidade narrativa. Em toda a sua jornada ao Alaska, o protagonista junta as peças da sua história de vida – num trabalho de perlaboração, como Ricoeur diria a partir do trabalho psicanalítico de reunir os acontecimentos dispersos (Ricoeur, 2012b, p. 420) – para conferir à existência uma unidade narrativa.

Outros dois aspectos do filme se mostram muito significativos para pensar a identidade narrativa: o encontro com os livros e com as pessoas. No primeiro caso, o hábito da leitura tão evidente no protagonista ilustra a experiência da refiguração de que trata Ricoeur – explicitada no início do capítulo 2 desta pesquisa –, já que a alteridade do texto permite que o leitor se perceba mais profunda e diferentemente. No que diz respeito às pessoas, o protagonista pôde entender como, fatalmente, sua “[...] vida se mistura à história de vida dos outros” (Ricoeur, 2006, p. 118), tanto de seus familiares como dos desconhecidos com quem se deparou em sua jornada ao norte do país. Os livros e as pessoas deixaram marcas em sua própria identidade – como a narração final no filme o mostrou, ao trazer *flashes* de seus parentes e amigos após ele concluir que “a felicidade só é verdadeira quando partilhada”.

### 3.2 CONCEITUAÇÃO E APLICAÇÃO: DIA 3 DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O terceiro dia da sequência didática deu início às etapas da conceituação e da aplicação do conceito filosófico, que ocorreram simultaneamente. Como o filme ocupou os dois primeiros dias da sequência em sua integralidade, o terceiro dia oportunizou aos alunos a verbalização de suas impressões sobre a película, o que aconteceu nos primeiros instantes da aula. Em geral, os alunos apreciaram muito o filme, ainda que vários revelassem decepção ou tristeza com o final; mesmo aí, porém, alguns colegas lembraram que, embora a morte de Chris ocorra de maneira trágica, ali mesmo haveria felicidade devido ao fato de cumprir seu objetivo.

Em seguida, foi distribuído o seguinte material para cada aluno, no tamanho de metade de uma folha A4, impressa em papel sulfite em preto e branco:

Figura 13 – Reprodução do formulário do dia 3 da sequência didática (página 1)

Olá, estudante!

Nas duas últimas aulas de Projeto de Vida, assistimos ao **filme *Na natureza selvagem***, que reconta a saga de Christopher Johnson McCandless (ou Alex Supertramp, como ele preferiu se chamar) rumo ao Alasca. Os dois anos em que ele percorreu caminhos e conheceu pessoas até atingir seu objetivo foram narrados de modo descontínuo, com capítulos que misturavam acontecimentos recentes e memórias, assim como narrações da sua irmã e suas anotações no diário.

Hoje, vamos começar nosso contato com a **noção de “identidade narrativa” do filósofo francês Paul Ricoeur (1913-2005)**, para quem “[...] as vidas humanas precisam e merecem ser contadas” (RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. vol. 1. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012, p.129). Esse filósofo trabalha a noção narrativa de construção da identidade do personagem em paralelo à composição de um enredo. Ele alega que o enredo de uma estória/história não comporta apenas fatos apresentados de uma maneira linear e ordenada – assim como o filme fez, indo e voltando na linha do tempo do protagonista – mas também de maneira descontínua e desordenada. É assim que Ricoeur aborda a noção de “concordância discordante” ou “síntese do heterogêneo” (RICOEUR, Paul. *O si-mesmo como outro*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014, p.147): a narrativa trata a peripécia (isto é, um fato ou conjunto de fatos inesperado e surpreendente, que altera o rumo dos acontecimentos) como uma necessidade, e não como mero acidente.

Pensando nisso, responda numa folha à parte a esta pergunta e as próximas:

**1. Quais peripécias marcaram a narrativa do filme assistido?**

Uma consequência dessa visão de Ricoeur é que a abordagem narrativa permite transformar visões dicotômicas em dialéticas, de modo que conceitos tão diferentes como a concordância e a discordância, o si e o outro, o agente e o padecente, são vistos como complementares, e não como concorrentes.

Fonte: elaborado pelo autor (2024)

Após entregar o material, o professor retomou alguns combinados da UC Projeto de Vida, sobretudo em torno da confidencialidade das histórias de vida contadas pelos colegas. Também foi pedido que, ao entregar as respostas numa folha à parte, os alunos assinalassem em cada questão ou no início da página se aquele material poderia ser lido ou não para a sala toda<sup>46</sup> – como já o fizeram em atividades anteriores ao projeto.

Foi solicitada a leitura silenciosa da primeira página do formulário até a pergunta de

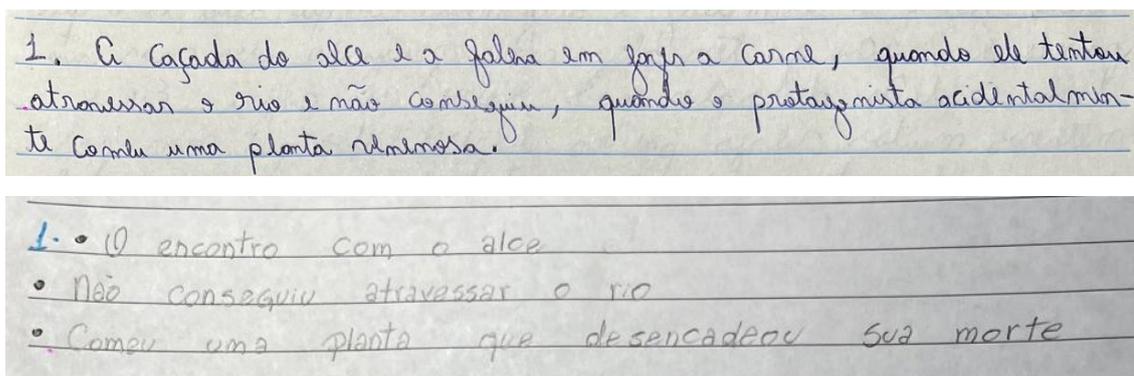
---

<sup>46</sup> Por esse motivo, algumas respostas reproduzidas na pesquisa trazem a inscrição “não ler” ou “não leia”. Todos aqueles que entregaram a atividade – ainda que vetassem a leitura em sala – estavam cientes de que suas respostas poderiam ser reproduzidas nesta pesquisa de maneira anônima, a fim de lhes preservar a privacidade.

número 1. Após isso, o professor enunciou o conceito de identidade narrativa, deixando claro que seria o grande tema da presente aula. Procedeu-se, então, à explicação desse conceito a partir da perspectiva de Paul Ricoeur, cuja vida e obra foram brevemente descritas para a sala. A abordagem do conceito chegou, então, ao tema do enredo e de como cada personagem numa trama está sujeito a agir e a sofrer, e que toda intriga acaba assumindo os acontecimentos – mesmo os mais fortuitos e imprevistos – como uma necessidade narrativa.

Para abordar a temática do enredo como “configuração inteligível a um conjunto heterogêneo composto de intenções, de causas e de acasos” (Ricoeur, 2006, p. 114), o professor evocou a primeira pergunta: “Quais peripécias marcaram a narrativa do filme assistido?”. A maioria dos alunos verbalizou sua resposta; outros escreveram numa folha à parte, junto às demais respostas:

Figura 14 – Respostas dos estudantes à pergunta n. 1 do dia 3 da sequência didática<sup>47</sup>



Fonte: reprodução de atividade dos alunos (2024)

Entre algumas respostas diferentes, as salas chegaram ao consenso de que uma das peripécias mais importantes do filme foi a cheia intempestiva do rio, a qual impossibilitou a saída de Chris da região do ônibus mágico. Esse fato alheio à vontade do protagonista deixou-o preso no Alaska sem muitos suprimentos, provocando, mais tarde, sua busca desesperada por comida até o ponto de confundir uma planta comestível com uma venenosa, o que foi irreversível para seu fim.

<sup>47</sup> Transcrição literal das respostas – que, assim como as próximas, foram escolhidas por critérios como letra legível, atendimento ao comando e representatividade de narrativas.:

1. A caçada do alce e a falha em fazer a carne, quando ele tentou atravessar o rio e não conseguiu, quando o protagonista acidentalmente comeu uma planta venenosa.

- 1. • O encontro com o alce
- Não conseguiu atravessar o rio
- Comeu uma planta que desencadeou sua morte.

Figura 15 – Reprodução do formulário do dia 3 da sequência didática (página 2)

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

Essas ideias de Ricoeur podem ser reconhecidas no filme, pois houve momentos em que o cinto do protagonista era apertado e, noutros, afrouxado – como um sinal de que ele perdia ou ganhava peso em sua jornada para o Alasca. Houve conquistas, como também decepções (como quando ele descobriu coisas sobre sua família que fizeram com que toda a sua infância parecesse uma ficção). Tanto as ideias de Ricoeur como o filme permitem pensar a história da nossa vida como uma grande aventura, com altos e baixos, encontros e desencontros, fatos e ficções.

2. Pensando nisso, que momentos você destaca como altos e baixos da sua vida?

Altos	Baixos

3. Narre uma conquista importante da sua vida.  
4. Narre uma situação de dificuldade pela qual você passou.  
5. Sobre a dificuldade narrada anteriormente, como ela foi aceita ou superada por você?  
6. Sobre a conquista narrada anteriormente, o que você aprendeu sobre sua identidade por meio dela?

**Para a próxima aula...**  
A. Procure alguém mais velho na sua família e peça para ele contar uma história de dificuldade ou de conquista dele; anote o essencial.  
B. Peça que essa pessoa – ou outra da família – conte alguma história curiosa da sua infância. Anote também e traga para a próxima aula.

Fonte: elaborado pelo autor (2024)

Após a discussão da primeira pergunta, deu-se seguimento à explicitação da teoria narrativa ricoeuriana, sobretudo a capacidade de tratar mais dialeticamente aqueles elementos que parecem se destruir mutuamente, como concordância e discordância, si e outro, agente e padecente. O tema das experiências de vida foi, então, abordado, no convite a pensar as diversas vivências pelas quais o protagonista passou e a fazer um contraponto com a própria vida dos estudantes. Essa reflexão foi oportunizada pela pergunta de número 2 – “Pensando nisso, que momentos você destaca como altos e baixos da sua vida?” – que teve, entre outras, as seguintes respostas:

Figura 16 – Respostas dos estudantes à pergunta n. 2 do dia 3 da sequência didática<sup>48</sup>

Altos	baixos
Ter uma família	Perdido familiares
Ter condições	Brigas
Ter saúde	Tirar nota ruim

Altos	Baixos
ter sido acolhedora	separação dos meus pais
ter me aproximado do 3º C	término do meu relacionamento
ter começado a jogar vôlei	ter perdido minha autoest. ma

ALTOS	BAIXOS
morando em Portugal	Meus pais divorciados
FAC	não conclui a crisma
ter um sobrinho	quando minha irmã engravidou

Fonte: reprodução de atividade dos alunos (2024)

Enquanto a pergunta de número 2 foi respondida em forma de tópicos, as duas perguntas seguintes solicitaram uma narração. A pergunta de número 3 trouxe o seguinte comando: “Narre uma conquista importante da sua vida”. As narrativas apresentaram conteúdos como estes:

<sup>48</sup> Transcrição literal das respostas:

Altos	baixos
Ter uma família	Perdido familiares
Ter condições	Brigas
Ter saúde	Tirar nota ruim

Altos	Baixos
ter sido acolhedora	separação dos meus pais
ter me aproximado do 3º C	término do meu relacionamento
ter começado a jogar vôlei	ter perdido minha autoestima

ALTOS	BAIXOS
morando em Portugal	Meus pais divorciados
FAC	não conclui a crisma
ter um sobrinho	quando minha irmã engravidou

Figura 17 – Respostas dos estudantes à pergunta n. 3 do dia 3 da sequência didática<sup>49</sup>

3- Narre uma conquista importante da sua vida.  
No final de 2023, eu comecei algo que eu buscava há muito tempo, o autoconhecimento e a capacidade de se amar. Tudo começou quando eu percebi que estava vivendo para agradar os outros, ignorando minhas próprias necessidades. Decidida a mudar, enfrentei inseguranças e medos antigos. Foi desafiador, mas aprendi a me amar.

3. Durante maior parte da minha vida, desde a infância, eu era muito seletiva com a minha alimentação, tinha uma péssima rotina de sono e eu era extremamente tímida ao ponto de nem conseguir olhar para as pessoas. Quando eu entrei no Severino, minha alimentação e sono melhoraram bastante por causa da rotina regrada e as situações da vida me forçaram mas também me motivaram a superar a timidez.

3. Quando, no começo de janeiro de 2024, eu estava na fazenda com minha família e eles decidiram ir pescar, eu já tinha tentado pescar antes mas nunca tinha conseguido pegar nenhum peixe. Porém, na primeira tentativa de pescar, consegui pegar uma traíra. Fiquei muito feliz por ter conseguido. Logo depois consegui pegar até um pacú enorme.

Fonte: reprodução de atividade dos alunos (2024)

Como se vê, as narrativas trazem à tona temas como o das capacidades, tratadas no capítulo anterior sob a ótica do “eu posso” de Ricoeur como reconhecimento-atestação das possibilidades que cada um percebe em si-mesmo. Tais capacidades foram referidas pelos

<sup>49</sup> Transcrição literal das respostas:

3- Narre uma conquista importante da sua vida.

No final de 2023, eu comecei algo que eu buscava há muito tempo, o autoconhecimento e a capacidade de se amar. Tudo começou quando eu percebi que estava vivendo para agradar os outros, ignorando minhas próprias necessidades. Decidida a mudar, enfrentei inseguranças e medos antigos. Foi desafiador, mas aprendi a me amar.

3. Durante maior parte da minha vida, desde a infância, eu era muito seletiva com minha alimentação, tinha uma péssima rotina de sono e eu era extremamente tímida ao ponto de nem conseguir olhar para as pessoas. Quando eu entrei no Severino, minha alimentação e sono melhoraram bastante por causa da rotina regrada e as situações da vida me forçaram mas também me motivaram a superar a timidez.

3. Quando no começo de janeiro de 2024, eu estava na fazenda com minha família e eles decidiram ir pescar, eu já tinha tentado pescar antes, mas nunca tinha conseguido pegar nenhum peixe. Porém, na primeira tentativa de pescar, consegui pescar uma traíra. Fiquei muito feliz por ter conseguido. Logo depois eu consegui pegar até um pacú enorme.

alunos em diversos níveis e âmbitos, como o pessoal, familiar e escolar, conforme as respostas aí reproduzidas o sugerem.

Depois, passou-se à pergunta de número 4, que foi recebida essa formulação: “Narre uma situação de dificuldade pela qual você passou”. Dada a relativa pouca idade dos alunos, algumas respostas surpreenderam pela riqueza de detalhes e/ou pela tragicidade dos eventos narrados, como se vê a seguir:

Figura 18 – Respostas dos estudantes à pergunta n. 4 do dia 3 da sequência didática<sup>50</sup>

4.  
Não necessariamente seria um passado tão distante, é mais recente do que se pode ~~por~~ pensar. Ocorreu no dia 1/11, a exatamente 4 dias atrás. Recebi uma notícia da qual eu nunca queria ter recebido, e de maneira tão "precoce". Minha namorada, descobriu a uns ~~meses~~ meses que estava com cardiopatia, em um estágio bem grave. A garota que eu tanto amava, estava aos prantos, clamando por mais tempo, pela vida e por mais momentos ao lado da família, ao meu lado, e ao lado de amigos. A causa provavelmente foi hereditária, mas nós tentamos seguir aproveitando o resto de tempo que ainda tínhamos, meses se passaram e um tratamento foi descoberto, ela poderia melhorar, ao menos aumentar seu tempo, dito e feito, cirurgia marcada. Mais tempo se passou, e bom, o fatídico também chegou, seu estado já estava muito avançado, mais do que todos estavam esperando, ela morreria mesmo se fizesse a cirurgia, bom, foi-me enviado um texto de despedida feito por ela, chorei como nunca. Me disse para continuar seguindo em frente, assim como eu sempre fiz. Sua morte foi no dia 1/11, algumas dias após meu aniversário. Sinto que meu maior presente (mesmo que tenha sido entregue alguns dias depois), foi ter uma última conversa com alguém que eu tanto amei.

<sup>50</sup> Transcrição literal das respostas:

4. Não necessariamente seria um passado tão distante, é mais recente do que se pode pensar. Ocorreu no dia 1/11, a exatamente 4 dias atrás. Recebi uma notícia da qual eu nunca queria ter recebido, e de maneira tão “precoce”. Minha namorada, descobriu a uns meses que estava com cardiopatia, em um estágio bem grave. A garota que eu tanto amava, estava aos prantos, clamando por mais tempo, pela vida e por mais momentos ao lado da família, ao meu lado e ao lado de amigos. A causa provavelmente foi hereditária, mas nós tentamos seguir aproveitando o resto de tempo que ainda tínhamos, meses se passaram e um tratamento foi descoberto, ela poderia melhorar, ao menos aumentar seu tempo, dito e feito, cirurgia marcada. Mais tempo se passou, e bom, o fatídico também chegou, seu estado já estava muito avançado, mais do que todos estavam esperando, ela morreria mesmo se fizesse a cirurgia, bom, foi-me enviado um texto de despedida feito por ela, chorei como nunca. Me disse para continuar seguindo em frente, assim como eu sempre fiz. Sua morte foi no dia 1/11, alguns dias após meu aniversário. Sinto que meu maior presente (mesmo que tenha sido entregue alguns dias depois), foi ter uma última conversa com alguém que eu tanto amei.

4- Acredito que minha maior dificuldade foi passada dentro do meu antigo relacionamento, com a quebra de confiança e traições, foi algo muito difícil de lidar pois eu nunca tinha passado por aquilo antes e foi algo que me desgastou muito e algo que me destruiu psicologicamente e que até hoje lido com esses problemas desencadeados nessa relação.

4. Quando eu ainda morava em Marília, interior de SP, e acordei numa manhã no ano de 2013, ouvindo minha família fazendo barulho pela casa. A princípio achei que estivessem rindo e se divertindo, até que chego na sala e vejo todos em prantos, chorando. Logo depois, meu pai me dá a triste e impactante notícia que um dos meus tios que eu mais amava tinha sido assassinado na capital de SP. Pelo choque que eu tive, tanto na hora quanto no funeral, eu desenvolvi tireoide hashimoto, que aparece por causa da emoção. E até hoje eu tenho que tomar remédios para controlar.

Fonte: reprodução de atividade dos alunos (2024)

As duas perguntas seguintes retomam essas narrativas, como é o caso da pergunta de número 5: “Sobre a dificuldade narrada anteriormente, como ela foi aceita ou superada por você?”. Em geral, as respostas foram breves, concentrando-se nos elementos de aceitação e/ou resolução dos conflitos relatados na pergunta anterior.

---

4. Acredito que minha maior dificuldade foi passada dentro do meu antigo relacionamento, com a quebra de confiança e traições, foi algo muito difícil de lidar pois eu nunca tinha passado por aquilo antes e foi algo que me desgastou muito e algo que me destruiu psicologicamente e que até hoje lido com esses problemas desencadeados nessa relação.

4. Quando eu ainda morava em Marília, interior de SP, e acordei numa manhã do dia no ano de 2013, ouvindo minha família fazendo barulho pela casa. A princípio achei que estivessem rindo e se divertindo, até que chego na sala e vejo todos em prantos, chorando. Logo depois, meu pai me dá a triste e impactante notícia que um dos meus tios que eu mais amava tinha sido assassinado na capital de SP. Pelo choque que eu tive, tanto na hora quanto no funeral, eu desenvolvi tireoide hashimoto, que aparece por causa da emoção. E até hoje eu tenho que tomar remédios para controlar.

Figura 19 – Respostas dos estudantes à pergunta n. 5 do dia 3 da sequência didática<sup>51</sup>

5. Ainda não consegui superar, mas estou seguindo em frente, assim como ela disse para seguir. Pra continuar sendo a pessoa que eu sou, para crescer e superar mais e mais dificuldades. Ela me ensinou a ser forte, e nunca deixar de acreditar, a sorrir independentemente dos problemas. Tudo é um aprendizado, numa prova que é a vida. E o recomeço é apenas uma etapa dela.

5. Eu compreendo o porquê das coisas terem acontecido daquela forma e que todos os envolvidos não queriam passar por situações ruins tanto quanto eu. Remover o ódio só vai prejudicar mais a mim do que a qualquer um, por isso eu sou indiferente hoje em dia mas ainda acredito que mereço um pedido de desculpas.

05) MINHA MÃE TEVE A IDEIA DE COMEÇAR A FAZER PÃO DE MEL PARA VENDER, NO PRIMEIRO DIA COMEÇAMOS ÀS 10:00 E TERMINAMOS QUASE 23:00 (NESSA ÉPOCA EU TINHA 9 ANOS), LEVAMOS 13h PARA FAZER 30 PÃES DE MEL. NÓS SAÍAMOS NO CENTRO, NO SOL DE TORRAR E SÓ VOLTÁVAMOS DEPOIS DE VENDER TUDO. SAÍIA TODOS OS DIAS COM ELA ATÉ MEUS 13 ANOS. HOJE ELA JÁ TEM O QUIOSQUE DE DOCES DELA EM UM PARK FOOD E JÁ FAZ MUITO MAIS DOCES E NÃO LEVA 13h KKK.

<sup>51</sup> Transcrição literal das respostas:

5. Ainda não consegui superar, mas estou seguindo em frente, assim como ela disse para seguir. Pra continuar sendo a pessoa que eu sou, para crescer e superar mais e mais dificuldades. Ela me ensinou a ser forte e nunca deixar de acreditar, a sorrir independentemente dos problemas. Tudo é um aprendizado, numa prova que é a vida. E o recomeço é apenas uma etapa dela.

5. Eu compreendo o porquê das coisas terem acontecido daquela forma e que todos os envolvidos não queriam passar por situações ruins tanto quanto eu. Remover o ódio só vai prejudicar mais a mim do que a qualquer um, por isso eu sou indiferente hoje em dia mas ainda acredito que mereço um pedido de desculpas.

05) Minha mãe teve a ideia de começar a fazer pão de mel para vender, no primeiro dia começamos às 10:00 e terminamos quase 23:00 (nessa época eu tinha 9 anos), levamos 13 horas para fazer 30 pães de mel. Nós saíamos no centro, no sol de torrar e só voltávamos depois de vender tudo. Saía todos os dias com ela até meus 13 anos. Hoje ela já tem o quiosque de doces dela em um park food e já faz muito mais doces e não leva 13h kkk.

5. Com o tempo, percebi que do jeito que aconteceu tinha que acontecer e era o melhor para todos.

5. Com o tempo, percebi que do jeito que aconteceu eu tinha que acontecer e era o melhor para todos.

Fonte: reprodução de atividade dos alunos (2024)

A última pergunta para ser respondida em sala foi a de número 6: “Sobre a conquista narrada anteriormente, o que você aprendeu sobre sua identidade por meio dela?”. Aqui, a pergunta procurava concluir a reflexão sobre como os acontecimentos – alheios às vontades particulares muitas vezes – acabam repercutindo na questão da identidade pessoal de cada um. Houve respostas como estas:

Figura 20 – Respostas dos estudantes à pergunta n. 6 do dia 3 da sequência didática<sup>52</sup>

6. Que por mais que eu duvide do meu potencial, eu sempre do o meu melhor e me destaco.

6. Aprendi que todos possuem um contador, um tempo, e que nada pode pagar um momento como eu tive com o meu pai. Que eu devo aproveitar minha vida com o máximo que eu tenho, pois a vida é muito curta para não aproveitar cada segundo ao lado de quem a gente mais admira e ama.

06) APRENDI A SER PERSISTENTE, FOCADA, DEDICADA E A CORRER ATRÁS DOS MEUS OBJETIVOS E QUE AS COISAS NÃO SÃO FÁCEIS DE SE CONQUISTAR. ESSA PODE

Fonte: reprodução de atividade dos alunos (2024)

<sup>52</sup> Transcrição literal das respostas:

6. Que por mais que eu duvide do meu potencial, eu sempre do o meu melhor e me destaco.

6. Aprendi que todos possuem um contador, um tempo, e que nada pode pagar um momento como eu tive com o meu pai. Que eu devo aproveitar minha vida com o máximo que eu tenho, pois a vida é muito curta para não aproveitar cada segundo ao lado de quem a gente mais admira e ama.

06) Aprendi a ser persistente, dedicada e a correr atrás dos meus objetivos e que as coisas não são fáceis de se conquistar.

Foi repassada uma tarefa que exigia a participação de familiares dos estudantes nos últimos instantes de aula. Os dois comandos foram: “A. Procure alguém mais velho na sua família e peça para ele contar uma história de dificuldade ou de conquista dele; anote o essencial.” E “B. Peça que essa pessoa – ou outra da família – conte alguma história curiosa da sua infância. Anote também e traga para a próxima aula”. As narrativas dessa tarefa foram retomadas no encontro seguinte, como subsídio para responder às atividades.

### 3.3 CONCEITUAÇÃO E APLICAÇÃO: DIA 4 DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O quarto dia da sequência didática começou com a entrega de um novo material aos alunos nos mesmos moldes da aula anterior.

Figura 21 – Reprodução do formulário do dia 4 da sequência didática (página 1)

Olá, estudante! Na última aula de Projeto de Vida, conversamos sobre o conceito de “**identidade narrativa**” do filósofo Paul Ricoeur (1913-2005) e o relacionamos a elementos encontrados na ficção (o filme *Na natureza selvagem*) e na história (sobretudo em relação às dificuldades e conquistas reais que você destacou em sua vida).

Hoje, vamos desenvolver mais algumas ideias com base nesse conceito de Ricoeur. Veja só o que ele afirma:

**A compreensão de si é uma interpretação;** a interpretação de si, por sua vez, encontra na narrativa, entre outros signos e símbolos, mediação privilegiada, esta última se abebera [sacia a sede] na história tanto quanto na ficção, fazendo da história de uma vida uma história fictícia ou, digamos, uma ficção histórica, entrecruzando o estilo historiográfico das biografias ao estilo romanesco das autobiografias imaginárias. (RICOEUR, Paul. *O si-mesmo como outro*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014, p.112, nota de rodapé, grifo nosso)

Nessa citação, o autor afirma que o modo como cada um se compreende sempre supõe uma interpretação. Assim, semelhante ao que fazemos quando queremos compreender de verdade o que um texto quer dizer, a nossa vida só passa a fazer sentido quando nos propomos a interpretar as narrativas que a compõem, unindo tanto os elementos históricos (considerando os fatos) como fictícios (considerando a nossa imaginação acerca dos fatos).

Considere os elementos que você já conhecia sobre o seu passado e junte aos elementos que você passou a conhecer a partir da tarefa passada no encontro passado. Agora, compare-se ao que você era (em termos de aparência física, jeito de ser, gostos, talentos, hábitos, sonhos etc.) e o que você é hoje, e responda numa folha à parte:

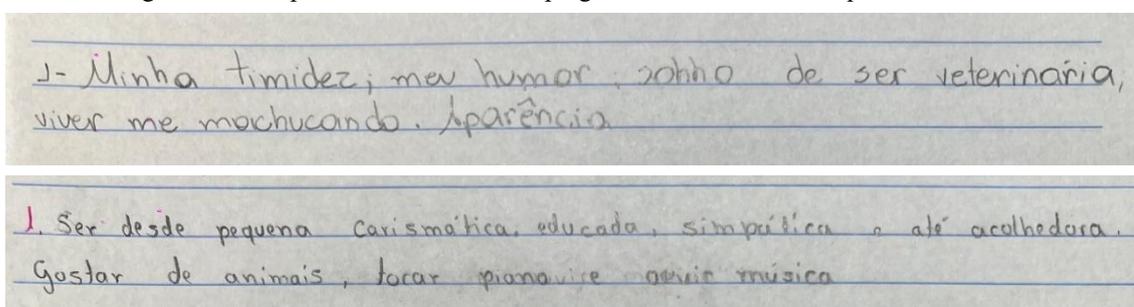
1. Que elementos mais permaneceram, permitindo que você se reconheça como a *mesma pessoa* que sempre foi?
2. Que elementos mais mudaram, de modo a reconhecer-se como *outra pessoa* hoje?
3. Quais expectativas dos outros (pais, amigos, sociedade etc.) você mais realizou?
4. Quais expectativas dos outros (pais, amigos, sociedade etc.) você mais frustrou?
5. Como você avalia a pessoa que você tem se tornado?

Fonte: elaborado pelo autor (2024)

Foi solicitado que cada um lesse silenciosamente até o quarto parágrafo, bem como grifasse os elementos que mais chamaram a atenção. Em seguida, o professor procedeu ao aprofundamento do conceito de identidade narrativa, com ênfase ao excerto da obra *O si-mesmo como outro* ali citado. Retomou-se o conceito de interpretação, lançando-se mão de experiências que os estudantes fazem em seu cotidiano escolar ao lidar com o esforço de compreender textos disponibilizados nas aulas e nas avaliações. Frisou-se a comparação entre interpretar a identidade pessoal e um texto qualquer, com as vantagens e desafios que isso comporta – já que nem sempre o sentido de cada um está tão evidente. Outro ponto de destaque foi o entrecruzamento, feito por Ricoeur, entre os elementos a história e da ficção, que perfazem todo processo de construção de leitura das narrativas que compõem uma identidade – a começar de si mesmo.

Após a explicação, procedeu-se às perguntas, que retomam a atividade deixada como tarefa na aula passada – a qual pedia que cada estudante recolhesse histórias dos outros e sobre sua própria infância junto a membros de sua família. A primeira pergunta foi esta: “Que elementos mais permaneceram, permitindo que você se reconheça como a *mesma pessoa* que sempre foi?”.

Figura 22 – Respostas dos estudantes à pergunta n. 1 do dia 4 da sequência didática<sup>53</sup>



<sup>53</sup> Transcrição literal das respostas:

1- Minha timidez; meu humor, sonho de ser veterinária, viver me machucando. Aparência.

1. Ser desde pequena carismática, educada, simpática e até acolhedora. Gostar de animais, tocar piano e ouvir música

1. Os elementos que eu lembro que mais permaneceram em mim desde a infância são coisas relacionadas a criatividade, eu gostava de expressar minhas ideias de várias formas, seja escrevendo histórias, desenhando, cantando ou até fazendo teatros com os meus brinquedos. Hoje em dia eu sinto que minha criatividade se tornou mais limitada e mais difícil de se desenvolver, mas são hábitos que ainda cultivo quando posso.

1- Acredito que meu jeitinho de ser ainda continua o mesmo, pelo menos é o que meus parentes falam. Meus gostos para a comida também permaneceram, sempre fui meio fresca para comer, continuo assim, meu sonho de ser médica veterinária está se tornando realidade, sempre disse que queria cuidar dos animais e continuo com o mesmo sonho, tem uma pintinha na testa que ainda continua aqui só que está mais clarinha, eu adoro essa pintinha, não sei porque mas acho que ela me faz ser eu mesma.

1. Os elementos que eu lembro que mais permaneceram em mim desde a infância são coisas relacionadas a criatividade e a questão de ~~me~~ expressar minhas ideias de várias formas, seja escrevendo histórias, desenhando, contando ou até fazendo teatro com os meus brinquedos. Hoje em dia eu sinto que minha criatividade se tornou mais limitada e mais difícil de se desenvolver, mas são hábitos que ainda cultivo quando penso.

1. Acredito que meu jeito de ser ainda continua o mesmo, pelo menos é o que meus parentes falam. Meus gostos para comida também permaneceram, sempre fui meio fresca para comer, continuo assim, meu sonho de ser médica veterinária está se tornando realidade, sempre disse que queria cuidar dos animais e continuo com o mesmo sonho, tenho uma pintinha na testa que ainda continuo aqui só está mais clarinha, eu adoro essa pintinha, não sei porque mas acho que ela me faz ser eu mesma.

Fonte: reprodução de atividade dos alunos (2024)

Os estudantes evocaram características pessoais, temperamento, hábitos, gostos e elementos ligados ao corpo para tratar dos aspectos que mais permanecem no tempo e resistem às mudanças. Com isso, levantou-se a temática ricoeuriana da mesmidade ou identidade-*idem*, segundo a qual esses elementos de constância permitem que cada um se reconheça e seja reconhecido como sendo o mesmo ou a mesma, apesar da passagem do tempo.

A pergunta seguinte foi na direção contrária e fez a seguinte indagação aos participantes: “Que elementos mais mudaram, de modo a reconhecer-se como *outra pessoa* hoje?”. Os alunos se referiram, agora, às transformações que perceberam em elementos de sua personalidade, sonhos – inclusive em relação ao futuro profissional –, gostos, corpo e habilidades. Nas respostas menos resumidas, é possível ver como alguns estudantes já não se reconhecem, hoje, em certos aspectos de seu passado, como no estilo de ser e/ou de se vestir.

Figura 23 – Respostas dos estudantes à pergunta n. 2 do dia 4 da sequência didática<sup>54</sup>

2. A minha maturidade de foi o elemento que acredito que mais mudou em mim, antes eu costumava ser mais impulsiva, agressiva e não tinha muita consciência sobre minhas ações. Também mudaram muito meus aspectos físicos, antes eu ~~era~~ era muito feminina, tinha cabelos enormes, gostava de usar vestidos e maquiagem; hoje em dia, eu não suporto nem a ideia de ter o cabelo um pouco mais longo.

2. Uma visão diferente do futuro. Sobre a carreira que antigamente gostaria de ser veterinária, e hoje sei que não aguento ver animais sofrendo. Hoje já ouço vários tipos de música, Ter um paladar diferente

2- meu jeito de ser, antes agitada, agora tranquila, sonhos mudaram e minha maneira de ver o mundo.

2. muitas coisas mudaram, como aparência, altura, aprendi a comer coisas que não gostava, cortei o cabelo, mudei de casa, fiz amizades novas, aprendi a fazer redação, ganhei um cachorro, comecei a fazer academia, mudei várias vezes de escola, aprendi a me maquiar, fiz vestibulares.

<sup>54</sup> Transcrição literal das respostas:

2. A minha maturidade foi o elemento que acredito que mais mudou em mim, antes eu costumava ser mais impulsiva, agressiva e não tinha muita consciência sobre minhas ações. Também mudaram muito meus aspectos físicos, antes eu era muito feminina, tinha cabelos enormes, gostava de usar vestidos e maquiagem; hoje em dia, eu não suporto nem a ideia de ter o cabelo um pouco mais longo.

2. Uma visão diferente do futuro. Sobre a carreira que antigamente gostaria de ser veterinária, e hoje sei que não aguento ver animais sofrendo. Hoje já ouço vários tipos de música. Ter um paladar diferente.

2. meu jeito de ser, antes agitada, agora tranquila, sonhos mudaram e minha maneira de ver o mundo.

2. muitas coisas mudaram, como aparência, altura, aprendi a comer coisas que não gostava, cortei o cabelo, mudei de casa, fiz amizades novas, aprendi a fazer redação, ganhei um cachorro, comecei a fazer academia, mudei várias vezes de escola, aprendi a me maquiar, fiz vestibulares.

2. Sempre tive o cabelo cacheado mas chegou uma época da minha vida que eu me revoltei e não gostei mais do meu cabelo e eu alisei ele, mas graças a Deus isso passou e já estou com ele cacheado de novo, meus parentes sempre falavam que preferiam meu cabelo cacheado e voltei a ser apaixonada por ele. também sempre tive um sonho de morar em outro país especialmente suíça, na Europa, hoje em dia não tenho vontade de morar lá para sempre mas passar uma pequena temporada da minha vida exercendo o meu trabalho.

2- Sempre tive o cabelo cacheado mas chegou uma época da minha vida que eu me revoltar e não gostei mais do meu cabelo e eu alisei ele, mas graças a Deus isso passou e já estou com ele cacheado de novo, meus parentes sempre falavam que preferiam meu cabelo cacheado e voltei a ser apaixonada por ele. também sempre tive um sonho de morar em outro país especialmente suíça na Europa, hoje em dia não tenho vontade de morar lá para sempre mas passar uma pequena temporada da minha vida exercendo meu trabalho.

Fonte: reprodução de atividade dos alunos (2024)

As duas questões seguintes procuraram recuperar elementos da tarefa que os alunos levaram para casa desde o último encontro para escutar histórias de seus familiares. Assim, a pergunta de número 3 dizia assim: “Quais expectativas dos outros (pais, amigos, sociedade etc.) você mais realizou?”

Figura 24 – Respostas dos estudantes à pergunta n. 3 do dia 4 da sequência didática<sup>55</sup>

3. Eu atinjo bastante as expectativas dos meus pais no sentido de que eles me acham muito inteligente e responsável.

3. Tocar na igreja, continuar uma pessoa simpática e acolhedora

3- Passar de ano, conquistar meus sonhos, passar em uma prova.

<sup>55</sup> Transcrição literal das respostas:

3. Eu atinjo bastante as expectativas dos meus pais no sentido de que eles me acham muito inteligente e responsável.

3. Tocar na igreja, continuar uma pessoa simpática e acolhedora

3- Passar de ano, conquistar meus sonhos, passar em uma prova.

3- Ser estudiosa e religiosa, conseguir me virar

3. de que eu namoraria uma mulher a única por enquanto

3. Sempre estive dentro das expectativas familiares sendo alguém de boa índole e no caminho correto.

3- Ser estudiosa e religiosa, conseguir me virar

3. de que fui mamoropica, uma mulher  
a unica que engravento

3. Sempre estive dentro das expectativas familiares, sendo  
alguém de boa índole e na carreira certa.

Fonte: reprodução de atividade dos alunos (2024)

Pode-se notar que a maioria das respostas dos estudantes acerca das expectativas pessoas alheias envolveu o âmbito do estudo, tanto referente à etapa atual do Ensino Médio como em relação à aprovação futura no Enem e nos vestibulares convencionais. Aspectos de valores como o envolvimento numa religião e a retidão de caráter também foram mencionados, além de elementos alusivos à sexualidade.

A pergunta de número 4 teve esta formulação: “Quais expectativas dos outros (pais, amigos, sociedade etc.) você mais frustrou?”

Figura 25 – Respostas dos estudantes à pergunta n. 4 do dia 4 da sequência didática<sup>56</sup>

4- De que eu iria demorar para conseguir  
um namorado; e de que eu iria dar trabalho.

4- DE SER UMA PRINCESA QUE NÃO DARIA TRABALHO

4. De que eu começaria a fazer coisas  
que não seriam para minha idade

<sup>56</sup> Transcrição literal das respostas:

4- De que eu iria demorar para conseguir um namorado; e de que eu iria dar trabalho.

4- De ser uma princesa que não daria trabalho

4. De que eu começaria a fazer coisas que não seriam para minha idade

4- Fazer faculdade de Medicina, seguir a carreira de uma pessoa da minha família.

4. Eu acredito que as expectativas que eu mais costumo frustrar são no sentido social por causa da minha dificuldade ou grande seletividade ao interagir ou fazer amigos. Ou em relação a minha mãe (talvez meu pai também), que muitas vezes demonstrou querer que eu fosse mais feminina, que eu agisse mais “como uma garota”, mas isso tem amenizado muito nos dias atuais.

4 - Fazer faculdade de Medicina, seguir a carreira de uma pessoa da minha família.

4. Eu acredito que as expectativas que eu mais gostaria que fossem quebradas são no sentido social por causa da minha dificuldade ou grande subjetividade as interações ou fazer amigos. Ou em relação a minha mãe (talvez meu pai também), que muitas vezes demonstrou querer que eu fosse mais feminina, que eu agisse mais "como uma garota", mas não tem conseguido muito nos dias atuais.

Fonte: reprodução de atividade dos alunos (2024)

Como visto, as respostas, agora, foram mais atinentes a aspectos comportamentais e de estudo. A expectativa quebrada em relação a uma conduta que fosse mais feminina ou digna de “uma princesa”; ao início da fase de namoro, quando se imaginava que a pessoa fosse demorar para assumir tal compromisso; e uma decisão profissional que não coaduna com aquela intentada pela família... Esses foram alguns exemplos da quebra de expectativa alheia.

A próxima pergunta, de número 5, explorou mais profundamente o juízo ético dos alunos, ao solicitar que eles atribuíssem um valor à vida que têm levado. Eis as repostas a essa interrogação, que foi assim formulada: “Como você avalia a pessoa que você tem se tornado?”.

Figura 26 – Respostas dos estudantes à pergunta n. 5 do dia 4 da sequência didática<sup>57</sup>

5 - Uma pessoa que evoluiu bem.

<sup>57</sup> Transcrição literal das repostas:

5- Uma pessoa que evoluiu bem.

5. Uma pessoa parecida com a que era na infância, e que a maior mudança foi ter a madeira amadurecido

5. Não que no passado minha pessoa fosse ruim, porém melhorei e evolui como ser humano para a sociedade, amigos e família.

5- Eu sou uma pessoa que ainda está em constante aprendizado e adaptação, mas creio que estou me tornando uma pessoa de bom coração, educada e respeitosa.

5. Eu sei que melhorei muito em diversos sentidos. Mentalmente e fisicamente. Eu tenho problemas relacionados a vícios que me atrapalham muito e posso dizer que é o motivo principal de eu não me tornar muito melhor do que eu poderia ser, mas apesar dos pesares, eu acho que atualmente sou a minha melhor versão comparado com as outras.

5. Uma pessoa parecida com a que era na infância, e que a maior mudança foi ter amadurecido

5. Não que na passada minha pessoa fosse ruim, porém melhorei e evolui como ser humano, para a sociedade, amigos e família

5 - Eu sou uma pessoa que ainda está em constante aprendizagem e adaptação, mas creio que estou me tornando uma pessoa de bom coração, educada e respeitosa.

5. Eu sei que melhorarei muito em diversos sentidos. Mentalmente e fisicamente. Eu tenho problemas relacionados a viéses que me atrapalham muito e posso dizer que é o motivo principal de eu não me tornar muito melhor do que eu poderia ser, mas apesar dos pesares, eu acho que atualmente sou a minha melhor versão comparado com os outros.

Fonte: reprodução de atividade dos alunos (2024)

As devolutivas dos estudantes apresentaram, em geral, uma autoapreciação bastante positiva da fase atual de suas vidas. Várias respostas destacaram o desenvolvimento pessoal em relação a etapas anteriores, com a menção explícita a termos como evolução, amadurecimento e crescimento. Ao mesmo tempo, alguns textos descrevem que essa melhoria ainda não chegou a termo, a ponto de a satisfação em relação àquilo que eles são atualmente ainda não produzir plena satisfação.

O passo seguinte da atividade demandou nova explicação do professor, que solicitou aos alunos a leitura da segunda coluna da folha entregue.

Figura 27 – Reprodução do formulário do dia 4 da sequência didática (página 2)

Agora, vamos conceder a palavra novamente a Ricoeur, para esclarecer mais algumas coisas sobre a sua teoria:

**O sujeito aparece então constituído simultaneamente como leitor e como *scriptor* de sua própria vida [...]. Como se comprova pela análise literária da autobiografia, a história de uma vida não cessa de ser refigurada por todas as histórias verídicas ou fictícias que um sujeito conta sobre si mesmo. Essa refiguração faz da própria vida um tecido de histórias narradas. [...] Assim como é possível compor várias intrigas a respeito dos mesmos incidentes [...], também é sempre possível tramar sobre a própria vida intrigas [enredos] diferentes, opostas até. No tocante a isso, poder-se-ia dizer que, na troca de papéis entre a história e a ficção, o componente histórico da narrativa sobre si mesmo atrai esta última para o lado de uma crônica submetida às mesmas verificações documentárias que qualquer outra narração histórica, ao passo que o componente ficcional a atrai para o lado das variações imaginativas que desestabilizam a identidade narrativa. (RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. vol. 3 [O tempo narrado]. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012, p. 419).**

Para trabalhar essa ideia de que cada um é, ao mesmo tempo, leitor e escritor da sua vida, e de que as histórias de uma vida podem ser recontadas de maneiras distintas, vamos fazer a seguinte atividade em grupo:

6. Cada um conta uma história (recente ou passada) no grupo. O grupo deverá escolher uma das histórias narradas e encenar perante a sala nas seguintes versões:
  - uma muito mais engraçada do que a história original;
  - uma muito mais triste do que a história original;
  - e a história original.
7. Em seguida, conversaremos sobre a maneira como história e ficção se entrelaçam na nossa vida, bem como sobre as possibilidades que temos de (re)contar quem nós somos.

Fonte: elaborado pelo autor (2024)

Para abordar o excerto de Ricoeur, foi explicado o papel tanto da história como da ficção na elaboração da identidade de cada pessoa ou coletividade, de maneira que tanto os fatos como a imaginação acabem atuando na autocompreensão de cada um. Nesse ponto, comentou-se que cada enredo pode se aproximar tanto de uma crônica como de uma poesia – aquela se atendo aos acontecimentos fáticos, e essa abrindo-se às possibilidades. Ato contínuo, foi enfatizada a importância da refiguração na identidade narrativa, na medida em que cada enredo de uma vida pode ser contado de uma maneira diferente.

Para ilustrar a capacidade, a importância e a dinâmica de contar e de recontar histórias, procedeu-se aos itens 6 e 7 do roteiro deste dia. Cada membro dos grupos pôde contar, espontaneamente, a sua história, que foi exposta ao escrutínio dos demais para ser escolhida ou não. Uma vez escolhida a história, ela foi dramatizada para a sala inteira nos três formatos

solicitados. A atividade durou meia hora<sup>58</sup>.

Após a apresentação de todos os grupos, foi feita uma roda de conversa sobre a relação entre a dinâmica recém desenvolvida e o tema trabalhado nas últimas aulas, tanto envolvendo o filme *Na natureza selvagem* como as atividades. Esse fechamento de aula foi importante para escutar como o conceito filosófico de identidade narrativa repercutiu entre os estudantes e como ele se mostra útil para compreender quem somos e quem podemos ser. Um ponto aqui destacado na conversa com os alunos foi a possibilidade de formular enredos diferentes a partir dos mesmos fatos, e de como isso pode ser aplicado no cotidiano de cada um em relação a acontecimentos antigos ou recentes.

#### 3.4 CONCEITUAÇÃO E APLICAÇÃO: DIA 5 DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

No quinto e último dia da sequência didática, os alunos receberam um novo material impresso, semelhante aos anteriores, para leitura pessoal até a parte da citação longa.

---

<sup>58</sup> Apesar de valorosas, as encenações acabaram tendo um papel secundário nesta sequência didática. Elas podem e merecem ser mais bem exploradas conforme a disponibilidade de tempo e a disposição dos estudantes. Razões não faltam: 1) ativam habilidades além da narrativa oralizada ou escrita; 2) desenvolvem o caráter metafórico da ficção; 3) demonstram como cada conjunto de fatos pode ser narrado diferentemente – “Assim como é possível compor várias intrigas a respeito dos mesmos incidentes [...], também é sempre possível tramar sobre a própria vida intrigas diferentes, opostas até” (Ricoeur, 2012b, p. 419).

Figura 28 – Reprodução do formulário do dia 5 da sequência didática (página 1)

Olá, estudante!

Nas duas últimas aulas, trabalhamos a dimensão da identidade narrativa numa perspectiva mais ligada à **memória**. Nessas ocasiões, as perguntas retomaram as lembranças da vida – tanto remotas como recentes – a fim de resgatar conquistas e dificuldades de cada um, bem como o aprendizado com a superação ou a aceitação dos acontecimentos passados. Também houve o convite para refletir tanto sobre os elementos que mais permaneceram quanto sobre os que mais mudaram em nós ao compararmos o que somos hoje ao que éramos antes.

Hoje, o olhar para nossa identidade será diferente: em vez de se voltar para trás, esse olhar vai se dirigir para a frente, enfrentando a dimensão da **promessa**. Segundo o filósofo francês Paul Ricoeur, a promessa caracteriza nossa identidade narrativa tanto quanto a memória, pois cada ato de prometer envolve o ato de ser fiel a si mesmo e de manter, no futuro, a palavra dada no presente apesar da mudança das circunstâncias, dos humores e das ideias. Ricoeur também afirma que a capacidade de prometer implica a ideia de que cada um tem compromissos futuros que envolvem outras pessoas, assumindo uma conotação ética. É sobre isso que um comentarista de Ricoeur diz as palavras a seguir:

De fato, entendida de modo mais trivial, a promessa diz respeito aos pequenos compromissos cotidianos, do tipo ‘virei dar aula toda terça feira às 14 horas’, ou então dizer ao filho: ‘você estuda e depois vamos passear’, ou ainda ‘te ligo amanhã’ etc., compromissos sem os quais o viver junto seria impossível” (DOUEK, Sybil Safdie. *Paul Ricoeur e Emmanuel Lévinas*. Um elegante desacordo. São Paulo: Loyola, 2011, p. 55-56).

Pense, por exemplo, nas promessas que você já fez ou já recebeu – aquelas que foram cumpridas e aquelas que foram traídas. Pode ter sido a promessa de um compromisso, um presente, uma atitude, um segredo ou até um amor para toda a vida... Viu só como cada promessa traz, em si, uma expectativa? Quando alguém nos promete algo, contamos que essa pessoa honre aquele compromisso feito.

Além das pequenas promessas, temos outras maiores, que envolvem planos de vida (ligados à vida familiar, profissional e de lazer, por exemplo) e, numa dimensão ainda maior, o que Ricoeur chama de “projeto global de uma

Fonte: elaborado pelo autor (2024)

Desta vez, o professor optou por comentar o texto distribuído parágrafo por parágrafo, a fim de elucidar os conceitos e de triar dúvidas dos alunos. Frisou-se que o último dia das atividades da pesquisa seria voltado para uma dimensão mais prospectiva da identidade narrativa: a dimensão da promessa, tal como Paul Ricoeur a concebe em suas obras. Foi explicado que, assim como a dimensão da memória evoca os acontecimentos passados da identidade de cada um, a promessa se volta para os acontecimentos futuros, numa maneira de se manter nos tempos vindouros apesar de toda ameaça de mudanças internas e externas.

Figura 29 – Reprodução do formulário do dia 5 da sequência didática (página 2)

existência” (RICOEUR, Paul. *O si-mesmo como outro*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014, p. 168) – o que nós costumamos chamar de **projeto de vida**.

Segundo Ricoeur, nós podemos confrontar nossos planos de vida (mais específicos) com nosso projeto de vida (mais geral) da mesma forma como comparamos as partes com o todo de um texto para poder interpretá-lo. Assim, nossas ações específicas nos diversos planos de vida (pessoal, familiar, escolar, profissional etc.) podem ser determinados com base em ações maiores, que estão ligadas aos ideais que compõem nosso projeto de vida.

**PROJETO DE VIDA**

**PLANOS DE VIDA**

- vida pessoal
- vida familiar
- vida escolar
- vida profissional

Na atividade de hoje, refletiremos sobre essa dimensão futura da nossa identidade usando a imaginação da seguinte maneira: cada um fará uma redação em forma de narrativa que deve iniciar com as seguintes palavras: **“Hoje, aos cinquenta anos, eu...”** Lembre-se do filme que assistimos para trabalhar os seguintes elementos em seu texto (não necessariamente nessa ordem):

- O seu “Alaska” (o objetivo maior de vida);
- Os objetivos menores (planos de vida) que você precisou realizar em vista do objetivo maior (projeto de vida);
- O que você fez para ir em direção a esse “Alaska”;
- Quais foram seus principais desafios;
- Quais pessoas acompanharam você até aí;
- Quais pessoas ficaram para trás (se afastaram ou morreram);
- Se você quebrou ou realizou as expectativas das outras pessoas.

Fonte: elaborado pelo autor (2024)

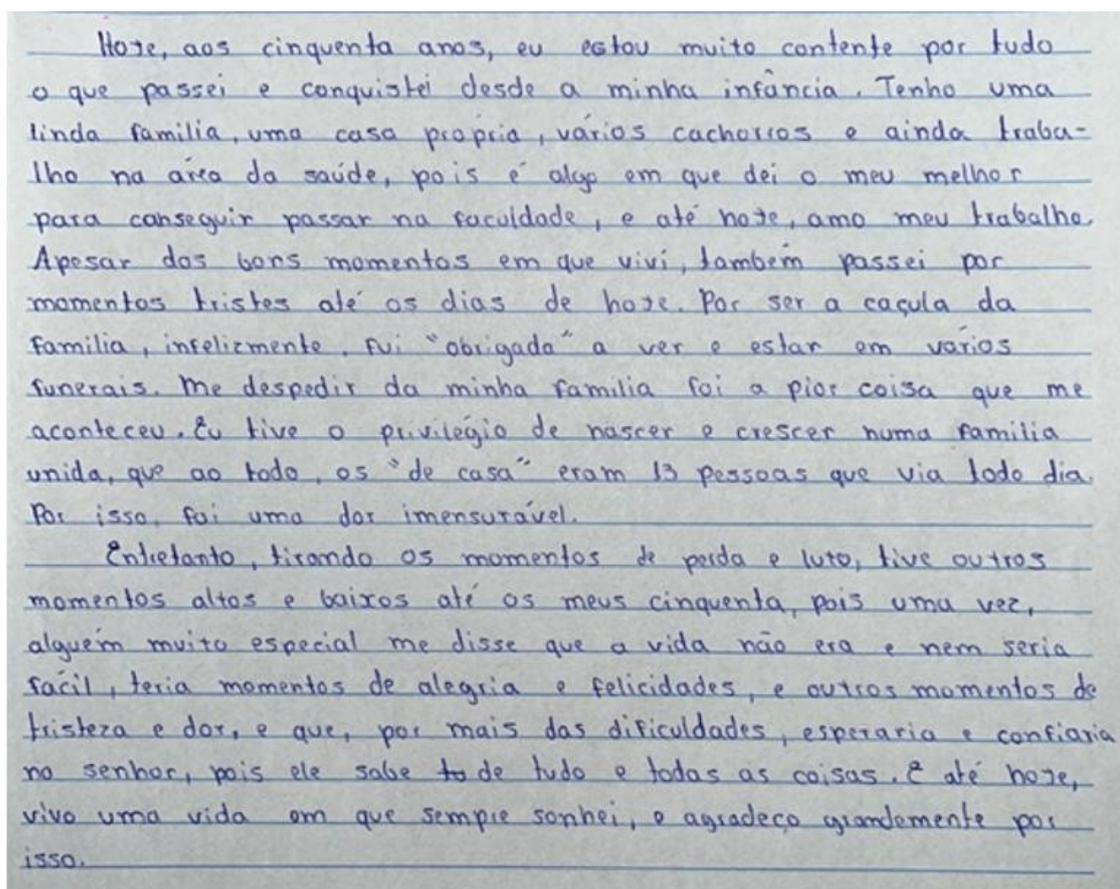
Também foi lembrado que a promessa implica um aspecto fortemente ético, já que ela é voltada para outrem, com quem e para quem cada um é capaz de estabelecer compromissos – desde triviais aos mais sérios. Ao comentar as promessas que cada um fez ou recebeu, o professor abriu a palavra para escutar exemplos oferecidos pelos próprios alunos, que compartilharam situações vivenciadas nos âmbitos da família, da amizade, do namoro e da escola.

O passo seguinte continuou a olhar para o futuro e concentrou-se num elemento que Ricoeur trabalha em *Si-mesmo como outro*: a relação entre os planos de vida e o projeto global de uma vida. Foi pedido que os alunos analisassem o esquema do material oferecido para entender melhor a relação entre os planos de vida nas diversas esferas de vida – pessoal familiar, escolar e profissional – e a relação que têm com uma instância superior, que é o projeto de vida.

Para tornar mais concreta essa aproximação entre uma instância e outra, foi apresentada a proposta de atividade do dia: escrever uma redação em forma de narrativa projetando-se aos 50 anos, imaginando-se como seria encontra-se nessa idade. O filme dos primeiros encontros, *Na natureza selvagem*, foi usado como referência para que cada aluno falasse do seu Alaska como metáfora – pode-se cogitar até se tratar de uma “metáfora viva” (Ricoeur, 2020) – de um objetivo maior da vida, e de como os objetivos menores deveriam estar alinhados com ele.

Durante a realização da atividade, enquanto se assessorava os estudantes, era comum escutar de vários deles a seguinte angústia: se o texto deveria refletir uma visão mais realista deles nessa idade determinada ou se adotariam uma visão mais idealizada desse seu futuro – ao que foi respondido que poderiam escolher o caminho que preferissem. Todo o tempo seguinte foi destinado à escrita, que gerou bom envolvimento dos estudantes. Foi estipulado um número mínimo de quinze linhas a fim de desenvolver suficientemente a narrativa e alguns estudantes escreveram mais do que uma página, como se vê a seguir:

Figura 30 – Redação de estudante no dia 5 da sequência didática<sup>59</sup>



Hoje, aos cinquenta anos, eu estou muito contente por tudo o que passei e conquistei desde a minha infância. Tenho uma linda família, uma casa própria, vários cachorros e ainda trabalho na área da saúde, pois é algo em que dei o meu melhor para conseguir passar na faculdade, e até hoje, amo meu trabalho. Apesar dos bons momentos em que vivi, também passei por momentos tristes até os dias de hoje. Por ser a caçula da família, infelizmente, fui "obrigada" a ver e estar em vários funerais. Me despedir da minha família foi a pior coisa que me aconteceu. Eu tive o privilégio de nascer e crescer numa família unida, que ao todo, os "de casa" eram 13 pessoas que via todo dia. Por isso, foi uma dor imensurável.

Entretanto, tirando os momentos de perda e luto, tive outros momentos altos e baixos até os meus cinquenta, pois uma vez, alguém muito especial me disse que a vida não era e nem seria fácil, teria momentos de alegria e felicidades, e outros momentos de tristeza e dor, e que, por mais das dificuldades, esperaria e confiaria no senhor, pois ele sabe tudo e todas as coisas. E até hoje, vivo uma vida em que sempre sonhei, e agradeço grandemente por isso.

Fonte: reprodução de atividade dos alunos (2024)

---

<sup>59</sup> Transcrição literal das respostas:

Hoje, aos cinquenta anos, eu estou muito contente por tudo o que passei e conquistei desde a minha infância. Tenho uma linda família, uma casa própria, vários cachorros e ainda trabalho na área da saúde, pois é algo em que dei o meu melhor para conseguir passar na faculdade, e até hoje, amo meu trabalho. Apesar dos bons momentos em que vivi, também passei por momentos tristes até os dias de hoje. Por ser a caçula da família, infelizmente fui "obrigada" a ver e estar em vários funerais. Me despedir da minha família foi a pior coisa que me aconteceu. Eu tive o privilégio de nascer e crescer numa família unida, que ao todo, os "de casa" eram 13 pessoas que via todo dia. Por isso, foi uma dor imensurável.

Entretanto, tirando os momentos de perda e luto, tive outros momentos altos e baixos até os meus cinquenta, pois uma vez, alguém muito especial me disse que a vida não era e nem seria fácil, teria momentos de alegria e felicidades, e outros momentos de tristeza e dor, e que, por mais das dificuldades, esperaria e confiaria no Senhor, pois ele sabe de tudo e todas as coisas. E até hoje, vivo uma vida que sempre sonhei e agradeço grandemente por isso.

Figura 31 – Redação de estudante no dia 5 da sequência didática<sup>60</sup>

Hoje aos cinquenta anos, eu percebo que apesar de algumas dificuldades minha vida foi muito feliz. As amigas, os relacionamentos amorosos, a família, os colegas de escola e até mesmo os professores me fizeram ser quem sou hoje.

Para me tornar uma jornalista política renomada, tive que abrir mão de diversas coisas, uma delas foi a família, ao passar na USP, sair das "asas" da minha mãe foi triste mas, ao mesmo tempo libertador. Ter que me virar em uma cidade grande sozinha renderam diversas histórias engraçadas como quase colocar fogo na república por deixar o miojo no fogo alto e esquecer da existência dele.

Aos 25 realizei o meu sonho, de fazer um mochilão pela Europa, assim como o meu pai. Durante a viagem conheci pessoas que levo até hoje no meu coração, mas em especial meu marido! Nos conhecemos do jeito mais clichê possível, na estação de trem onde perdi o meu ticket e ele achou. Por pura coincidência estava me mudando a trabalho para o país dele e desde então nunca mais nos desgradamos.

Hoje, com dois filhos já na faculdade prestes a viverem tudo o que eu vivi, olho para atrás e vejo que apesar de alguns sonhos da [suprimido] de 33 anos atrás não terem se realizado, muitos outros que ela nem imaginava viriam e a farão muito mais feliz. Chegar onde estou hoje já é uma superação e mais um motivo para sempre comemorar a vida.

Fonte: reprodução de atividade dos alunos (2024)

<sup>60</sup> Transcrição literal das respostas:

Hoje, aos cinquenta anos, eu percebo que apesar de algumas dificuldades minha vida foi muito feliz. As amigas, os relacionamentos amorosos, a família, os colegas de escola e até mesmo os professores me fizeram ser quem sou hoje.

Para me tornar uma jornalista política renomada, tive que abrir mão de diversas coisas. Uma delas foi a família ao passar na USP, sair das "asas" da minha mãe foi triste mas, ao mesmo tempo libertador. Ter que me virar em uma cidade grande sozinha renderam diversas histórias engraçadas como quase colocar fogo na república por deixar o miojo no fogo alto e esquecer da existência dele.

Aos 25 realizei o meu sonho de fazer um mochilão pela Europa, assim como o meu pai. Durante a viagem conheci pessoas que levo até hoje no meu coração mais especial meu marido! Nos conhecemos do jeito mais clichê possível, na estação de trem onde perdi o meu ticket e ele achou. Por pura coincidência, estava me mudando a trabalho para o país dele e desde então nunca mais nos desgradamos.

Hoje com dois filhos já na faculdade prestes a viver tudo o que eu vivi, olho para atrás e vejo que apesar de alguns sonhos da [suprimido] de 33 anos atrás não terem se realizado, muitos outros que ela nem imaginava que viriam e farão muito mais feliz. Chegar onde estou hoje já é uma superação e mais um motivo para sempre comemorar a vida.

Figura 32 – Redação de estudante no dia 5 da sequência didática<sup>61</sup>

Hoje aos 50 anos, eu olho para trás e penso no meu "Alaska", aquele objetivo que sempre estive em minha mente e que me guiou ao longo da vida. O Alasca, para mim, nunca foi um lugar físico, mas uma metáfora para o sonho de viver uma vida de plenitude e propósito.

Desde muito novo sabia que queria ser médico, ajudar pessoas e deixar um impacto positivo no mundo. Esse era o meu "alasca", fazer a diferença na vida das pessoas e, ao mesmo tempo, encontrar minha própria felicidade. Para chegar até aqui, percorri um caminho cheio de desafios, mas de muita coragem.

Primeiramente, precisei enfrentar minha própria insegurança. Ser médico não é fácil, e houve momentos em que duvidei de mim mesmo. Estudei noites inteiras, trabalhei em hospitais superlotados e aprendi a lidar com perdas que, no início, pareciam suportáveis. Mas foi justamente nesses momentos que descobri minha força e a razão por trás do meu sonho: cuidar.

Agora, aos cinquenta, percebo que o "alasca" não é um ponto fixo no horizonte, mas algo que se move junto comigo.

Fonte: reprodução de atividade dos alunos (2024)

<sup>61</sup> Transcrição literal das respostas:

Hoje, aos 50 anos, olho para trás e penso no meu "Alaska", aquele objetivo que sempre estive em minha mente e que me guiou longo da vida. O Alasca para mim nunca foi um lugar físico, mas uma metáfora para o sonho de viver uma vida de plenitude e propósito.

Desde muito novo sabia que queria ser médico, ajudar pessoas e deixar o impacto positivo no mundo. Esse era o meu "Alasca", fazer a diferença na vida das pessoas e, ao mesmo tempo, encontrar minha própria felicidade. Para chegar até aqui, percorri um caminho cheio de desafios, mas de muita coragem.

Primeiramente, precisei enfrentar minha própria insegurança. Ser médico não é fácil, e houve momentos em que duvidei de mim mesmo. Estudei noites inteiras, trabalhei em hospitais superlotados e aprendi a lidar com perdas que no início pareciam suportáveis. Mas foi justamente nesses momentos que descobri minha força e a razão por trás do meu sonho: cuidar.

Agora, aos cinquenta, percebo que o "Alasca" não é um ponto fixo no horizonte, mas algo que se move junto comigo.

Figura 33 – Redação de estudante no dia 5 da sequência didática<sup>62</sup>

Hoje, aos cinquenta anos, eu olho para trás e vejo uma trajetória repleta de desafios, aprendizados e conquistas. Desde jovem, sonhava em ser psicóloga e sabia que esse caminho exigiria muito esforço. Minha jornada começou com anos de estudos e dedicação. Contar com o apoio incondicional da minha mãe foi essencial. Ela acreditou em mim quando eu mesma duvidava, oferecendo não apenas suporte financeiro, mas também emocional.

Durante essa caminhada, passei por decepções, especialmente em relação a algumas amigas. Pessoas que eu achava que estariam comigo se afastaram. Contudo, essas experiências me ensinaram a valorizar ainda mais as pessoas. Decidi, então, me desafiar novamente, concluindo uma segunda faculdade: Nutrição. Com dedicação, consegui abrir minha própria clínica, onde hoje coordeno uma equipe formada por psicólogos e nutricionistas.

Hoje, estou realizada tanto pessoal quanto profissionalmente. Casada com uma pessoa incrível e mãe de dois filhos, uma menina e um menino, depois que eu tive minha família, conheci um amor inexplicável. Minha clínica é um reflexo do meu trabalho e da minha paixão em ajudar as pessoas. Além disso, tive a oportunidade de retribuir todo o cuidado e amor que meus pais me deram. Estou ao lado deles, cuidando com amor, paciência e respeito.

Hoje, sinto que vivi plenamente, cercada de pessoas que eu amo e com a vida que eu tanto desejava.

Fonte: reprodução de atividade dos alunos (2024)

<sup>62</sup> Transcrição literal das respostas:

Hoje, aos cinquenta anos, olho para trás e vejo uma trajetória repleta de desafios, aprendizados e conquistas. Desde jovem, sonhava em ser psicóloga e sabia que esse caminho exigiria muito esforço. Minha jornada começou com anos de estudo e dedicação. Contar com o apoio incondicional da minha mãe foi essencial. Ela acreditou em mim quando eu mesma duvidava, oferecendo não apenas suporte financeiro, mas também emocional.

Durante essa caminhada, passei por decepções, especialmente em relação a algumas amigas. Pessoas que eu achava que estariam comigo se afastaram. Contudo, essas experiências me ensinaram a valorizar ainda mais as pessoas. Decidi, então, me desafiar novamente, concluindo uma segunda faculdade: Nutrição. Com dedicação, consegui abrir minha própria clínica, onde hoje coordeno uma equipe formada por psicólogos e nutricionistas.

Hoje, estou realizada, tanto pessoal quanto profissionalmente, casada com uma pessoa incrível e mãe de dois filhos, uma menina e um menino, depois que eu tive minha família, conheci um amor inexplicável. Minha clínica é um reflexo do meu trabalho, da minha paixão em ajudar as pessoas. Além disso, tive oportunidade de retribuir todo o cuidado e amor que meus pais me deram. Estou ao lado deles, cuidando com amor, paciência e respeito.

Hoje, sinto que vivi plenamente, cercada de pessoas que eu amo e com a vida que eu tanto desejava.

Após uma hora, quando a maioria dos alunos entregou a redação, o professor procedeu à leitura de alguns textos autorizados. As narrativas produzidas foram tão criativas quanto surpreendentes, já que revelaram como os alunos projetam sua identidade pessoal a longo prazo (mais de trinta anos à frente da idade atual) e como avaliariam estar nessa idade, pensando em seus grandes objetivos.

Com esse exercício, os estudantes puderam desenvolver a competência narrativa de maneira mais intensa do que nas atividades anteriores por quatro motivos pelo menos. Primeiro, porque compuseram uma narrativa completa de vida que, embora breve, comportava vários aspectos da existência, enquanto as atividades passadas eram mais pontuais. Segundo, por abordar o elemento ficcional ao liberar a imaginação para pensar num futuro mais distante; os exercícios passados, no entanto, enfocaram os aspectos mais históricos, num passado mais remoto ou recente. Terceiro, por explorar mais profundamente a tripla mimesis de que fala Ricoeur (prefiguração, figuração e refiguração narrativa), porquanto os estudantes podem apropriar-se de novos modos de ser por meio da leitura de seus próprios textos ou dos colegas. Por fim, o juízo ético foi mais acionado nesse exercício ao pedir que cada estudante estabelecesse a interação entre seus planos de vida (nas esferas pessoal familiar, acadêmica e profissional) e seu projeto de vida maior – referido pela metáfora do Alaska –, o que evocou o ideal de “vida boa” que cada um tem para si.

Outro elemento trabalhado nas redações foi a questão do autoengano – referida no capítulo anterior na tratativa do *Percurso do reconhecimento*. No texto da figura 32, falou-se de sonhos da jovem estudante que não se realizaram aos 50 anos, assim como a redação da figura 33 tratou de “decepções, especialmente em relação a algumas amigas”. Com isso, mostrou-se como possibilidade de haver equívocos no reconhecimento de si – dos próprios sonhos e (in)capacidades, por exemplo – e no reconhecimento dos outros – como em distinguir os amigos verdadeiros dos falsos – nunca é superada totalmente. Também se mostra, aí, a relevância da crítica nietzscheana, que suspeita da autotransparência do ego proclamada por Descartes e a substitui pelo “*Cogito* quebrado” (Ricoeur, 2014, p. XIV). Esse aspecto se interliga com o filme, na busca do protagonista por “matar o falso ser interior” (Figura 10).

Ao final da aula, com cerca de cinco minutos restantes, o professor interrompeu a leitura das redações e anunciou a avaliação dos últimos cinco encontros, nos quais se desenvolveu a sequência didática da pesquisa. Numa votação com cerca de 25 estudantes presentes, apenas um não levantou a mão quando foi feita a seguinte pergunta: As últimas cinco aulas de Projeto de Vida, sendo duas com o filme e três com atividades, foram positivas para aplicar o conceito de identidade narrativa ao seu cotidiano? Em seguida, foi aberta a palavra para que os alunos

expusessem sua opinião. Os dois estudantes que se expressaram disseram que o formato dos encontros permitiu entender melhor um conceito filosófico que parecia muito abstrato a princípio e que a atividade mais interessante foi a última, com a narrativa dos 50 anos de idade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme anunciado na introdução e desenvolvido mais intensamente no último capítulo, esta pesquisa consistiu numa narrativa de narrativas, com fontes e elementos tão diferentes quanto enriquecedores para a reflexão proposta. Na maior parte do tempo, este pesquisador atuou como um narrador-observador, cuja tarefa foi reunir essas narrativas e apresentá-las, do melhor modo, ao leitor. Isso ocorreu, sobretudo, nos dois primeiros capítulos, que se detiveram numa abordagem mais teórica da concepção de projeto de vida no Novo Ensino Médio e das contribuições de Ricoeur para pensar a identidade pessoal. Mas o terceiro capítulo exigiu que o pesquisador assumisse a postura de um narrador-personagem, tanto na tarefa de apresentar os conceitos filosóficos aos alunos da maneira mais acessível possível, como também de acompanhar, incentivar e testemunhar, de perto, o envolvimento e a produção dos alunos em cada atividade.

Cabe aqui a confissão de que, por mais que se esforce, todo professor vem a experimentar incertezas e receios de que suas propostas não encontrem a esperada acolhida por parte dos alunos. Não poderia ser diferente nesta pesquisa. Será que o filme vai prender a atenção deles? Será ele relevante para o tema da pesquisa? A atividade proposta vai mesmo conseguir abordar os principais conceitos de Ricoeur? Aliás, será que a explanação dos conceitos filosóficos será suficientemente clara e minimamente decente? E se eles fizerem muito rápido a atividade, ou, pelo contrário, não derem conta de terminá-la a tempo? Eis algumas dúvidas que se apresentaram no decorrer da pesquisa.

Não *apesar disso*, mas *também por isso*, o balanço da pesquisa foi positivo, tanto em relação ao cumprimento do que fora previsto, quanto pela colheita de resultados que satisfizeram – e, até mesmo, superaram – as expectativas. Na posição privilegiada de acompanhar a produção dos alunos, este pesquisador foi testemunha de processos que acionaram mais do que aspectos cognitivos e estéticos, já que tocaram em dimensões existenciais e éticas. Com isso, sua maior recompensa foi a oportunidade de tornar a vida dos participantes mais legível a si mesmos e aos outros, o que combinou processos de aprendizagem, respeito e empatia. Eis aí a maior graça e, ao mesmo tempo, a maior responsabilidade oferecida ao pesquisador, já que o território do outro sempre é sagrado e, tal como na narrativa veterotestamentária, tem que ser adentrado com pés descalços.

É bem verdade que tal balanço positivo não foi livre de peripécias – como toda narrativa que se preze! O primeiro imprevisto ocorreu na fase de planejamento das atividades, quando eventos do calendário escolar impediram que a sequência didática fosse aplicada integralmente

nas três turmas previstas, restando uma só para realizar todos os encontros. A segunda peripécia surgiu após concluir a aplicação do produto didático, já no começo deste ano, quando foi publicada a decisão da SEDMS que suprimiu a UC Projeto de Vida da nova grade curricular de rede estadual. Isso surpreendeu os professores dessa disciplina, que tinham participado de formações híbridas para aprimorar seus conhecimentos e práticas nos últimos anos, no esforço do estado para construir uma disciplina relevante. A primeira reação deste pesquisador foi de desânimo ao sentir que os resultados de sua pesquisa envelheceriam sem, antes, render frutos. Contudo, o lamento não superou a esperança, já que a mesma proposta poderá ser desenvolvida nas aulas de Filosofia – que duplicaram a carga horária – e nos Itinerários Formativos das CHSA – que costumam ter maior liberdade na definição dos objetos de estudo.

E, como qualquer narrativa, chegou a hora de encaminhar o leitor para o final, deixando uma espécie de “moral da estória”, mas com o devido cuidado para afastar pretensões como a de monopolizar o sentido do texto ou de esgotar suas potencialidades. O que se quer, na verdade, é destacar algumas lições após esse itinerário investigativo, que hão de iluminar a práxis pedagógica dos profissionais a quem estas páginas interessarem e, em primeiro lugar, ao próprio autor da pesquisa.

Uma dessas lições diz respeito ao papel da Filosofia e, mais concretamente, do profissional licenciado nessa área, junto ao trabalho com o projeto de vida dos alunos. Não raro, o saber filosófico é tratado com desdém e desconfiança pelos próprios colegas professores de outras áreas, ou julgado desnecessário por tantos alunos, além de incompreendido por tantos da sociedade. No entanto, em sua inutilidade ante critérios pragmáticos, a Filosofia continua a mostrar sua valência como despertadora de consciências, capaz de habilitar quem se aventura em seus caminhos a furar a bolha do senso comum e das falsas crenças. Nesse sentido, como mostraram as produções dos alunos, a reflexão filosófica em sala de aula ajuda a tornar a vida mais significativa e plena, tanto numa dimensão pessoal como política.

Outra lição que a pesquisa deixa refere-se à pertinência do aporte teórico de Paul Ricoeur ao contexto pedagógico. Muito embora ele próprio não tenha desenvolvido tal caminho, seus conceitos e métodos mostram grande relevância na ambiência escolar, tanto em termos do seu conteúdo filosófico como de sua aplicabilidade à experiência de leitura. Para além da identidade narrativa – termo-chave acionado de forma privilegiada aqui – outros elementos se mostram promissores para aprofundar em futuras investigações, desde a sua teoria da interpretação como um todo até noções como símbolo, metáfora, mundo do texto, história e reconhecimento, por exemplo.

Uma terceira lição diz respeito à constatação da capacidade dos alunos – ou, em vocabulário ricoeuriano, a atestação do *homo capax*. O modo como a maioria dos estudantes participantes aderiu às propostas foi notável e deixou esta certeza: cada um tem uma história muito bonita; às vezes, só falta uma ocasião para contá-la. Além dessa certeza, houve interrogações também. Será que não se duvida demais da capacidade deles? Será que o medo ou mesmo a constatação do desinteresse por parte de alguns alunos não acabam, com certa frequência, servindo de subterfúgio para deixar de ousar algumas propostas em sala de aula? Mais que uma *mea culpa* a respeito – já valiosa por si – esta pesquisa deixa por tarefa o imperativo de confiar e de arriscar mais na provocação das capacidades discentes, ainda que fracassos e decepções possam surgir. Fazer da escola um ambiente em que os alunos possam reconhecer suas capacidades e ser reconhecidos por isso é um ensinamento valioso desta pesquisa inspirada na filosofia de Ricoeur.

Eis, então, o que se espera desta pesquisa: como é da natureza de um mestrado profissional, o olhar teórico esteve, do início ao fim, marcado pelo cuidado com sua aplicabilidade prática. Oferecer um produto – no caso, uma sequência didática – é o dom que esse empenho investigativo oferece, mas a sequência didática proposta aqui não deve ser tratada como uma receita intocável. Antes, deve ser vista como uma inspiração, a ponto de poder ser abreviada, ampliada e modificada tanto quanto for preciso para corresponder às necessidades reais de cada contexto. Mais importante do que apresentar um produto, está o desejo de revelar a potência transformadora do conhecimento filosófico e a encarnação de seus conceitos na vida concreta de professores e alunos.

Como pesquisador e narrador, a tarefa aqui foi apontar sentidos, mas sem delimitá-los ou esgotá-los, já que o próprio processo de leitura da pesquisa há de oportunizar a cada leitor que seu mundo pessoal se abra ao mundo do texto, e que tal encontro ofereça possibilidades de identificação, de confronto e de ressignificação. Resta, então, a expectativa de que a pesquisa ofereça caminhos para demais docentes, muitos dos quais não tiveram o mesmo privilégio de passar pela experiência do mestrado e que, não obstante, desempenham um trabalho heroico, munidos apenas da boa vontade de fazer a diferença no presente e no futuro dos alunos.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ABEL, Olivier. PORÉE, Jérôme. **Le vocabulaire de Paul Ricoeur**. Paris, Ellipses, 2009.
- ADORO CINEMA. **Na natureza selvagem**. 2008. Disponível em: <<https://www.adorocinema.com/filmes/filme-110101>>. Acesso em: 09.03.2025.
- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. As referências da pedagogia das competências. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 497-524, jul./dez. 2004.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed., São Paulo: Perspectiva, 2011.
- ARTHOS, John. **Hermeneutics after Ricoeur**. London: Bloomsbury, 2019.
- BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE); Conselho Pleno. **Parecer nº 11, de 30 de junho de 2009**. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1685-pcp011-09-pdf&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1685-pcp011-09-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 29 mai. 2024.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 31 de julho de 2023.
- BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 17 mar. 2024.
- BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm)>. Acesso em: 14 abr. 2024.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB). Brasília : MEC, 1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 24 mar. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão complementada e revisada. Brasília: MEC, 2018a.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018c.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria da Educação, Mídia e Tecnologia. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso: mar. 2023.

BRUGIATELLI, Vereno. **Potere e riconoscimento in Paul Ricoeur**. Per un'etica del riconoscimento. Trento: Trigram, 2012.

BRUNER, Jerome. **Acts of meaning**. Cambridge: Harvard, 1990.

CAVALLO, Gianluca. **La pratica del bene comune**. Etica e politica in Charles Taylor e Alasdair MacIntyre. Torino: Accademia University Press, 2015.

CERLETTI, Alejandro. **La enseñanza de la filosofía como problema filosófico**. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1998.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. 2 ed. Lisboa, Edições 70, 2019.

DI MARTINO, Carmine. For a Genealogy of Selfhood: Starting from Paul Ricoeur. In: DAVIDSON, Scott; VALLÉE, Marc-Antoine (Ed.). **Hermeneutics and Phenomenology in Paul Ricoeur**. Between Text and Phenomenon. [S.l.]: Springer, 2016, p. 60-74.

DOUEK, Sybil Safdie. **Paul Ricoeur e Emmanuel Lévinas**. Um elegante desacordo. São Paulo: Loyola, 2011.

FERRARIS, Maurizio. **Historia de la Hermenéutica**. Cidade do México: Siglo Veintiuno, 2010.

FREUD, Sigmund. Dois verbetes de enciclopédia. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p. 253-274.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I**. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

GRONDIN, Jean. **Introdução à hermenêutica filosófica**. São Leopoldo: Unisinos, 1999.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 2003.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Filosofia do direito**. São Leopoldo: Unisinos, 2010.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. ed. em alemão e português. Campinas: UNICAMP; Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

HOBBS, Thomas; TUCK, Richard (Org.). **Leviatã**. Matéria, forma e poder de uma república eclesiástica e civil. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

HONNETH, Axel. **The struggle for recognition**. The moral grammar of social conflicts. Cambridge: Polity Press, 1995.

HUSSERL, Edmund. **Logical Investigations**. 2. ed. London: Routledge, 2001.

HUSSERL, Edmund. **Phenomenological Psychology**. Lectures, Summer Semester, 1925. The Hague: Martinus Nijhoff, 1977

JERVOLINO, Domenico. **Introdução a Ricoeur**. São Paulo: Paulus, 2011.

JOHNSON, Allan. G. **Dicionário de Sociologia**. Guia Prático da Linguagem Sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, Bragança Paulista: Ed. Universitária São Francisco, 2013.

KAUFMANN, Walter. **Tragedy and philosophy**. New Jersey: Princeton University Press, 1992.

KYMLICKA, Will. **Filosofia política contemporânea**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Edições 70, 1980.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. (MS/SED). **Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul**. Ensino Médio e Novo Ensino Médio. Helio Queiroz Daher; Davi de Oliveira Santos; Marcia Proescholdt Wilhelms (Org.). Campo Grande: SED, 2021. (Série Currículo de Referência; 2).

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. (MS/SED). **Itinerários formativos**. Núcleo integrador 2023. Adriana Aparecida Burato Marques Buytendorp; Davi de Oliveira Santos; Marcia Proescholdt Wilhelms (Org.). Campo Grande: SED, 2023.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. (MS/SED). **Projeto de vida**. Orientações pedagógicas. Campo Grande: SED, 2024a.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. (MS/SED). **Resolução/SED n. 4.267, de 22 de janeiro de 2024**. Dispõe sobre a organização curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Diário Oficial Eletrônico de Mato Grosso do Sul, n. 11.394, de 22 de janeiro de 2024b.

MEGÍAS, Fernando Fuentes. **El filósofo, el psicólogo y el maestro**. Filosofía y educación en Pierre Hadot y Michel Foucault. Barcelona: Miño y Dávila, 2020.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NA NATUREZA selvagem. Direção de Sean Penn. Los Angeles: Paramount, 2012, dvd. (148 min).

NUNES DA COSTA, M. R. A. Vida Filosófica e a busca pela verdade - um diálogo entre Heidegger e Foucault. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 38, p. 1–22, 2024. DOI: 10.14393/REVEDFIL.v38a2024-66910. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/66910>. Acesso em: 24 jul. 2024.

PELLAUER, David. Ações narradas como fundamento da identidade narrativa. *In*: NASCIMENTO, Fernando; SALLES, Walter (Org.). **Paul Ricoeur**. Ética, identidade e reconhecimento. São Paulo: Loyola, 2013.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Convite à viagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PLATÃO. **Êutifron, Apologia de Sócrates, Crítón**. 4. ed. Portugal: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1983.

PUCCI, Edi. History and the question of identity. Kant, Arendt, Ricoeur. *In*: KEARNEY, Richard (ed.). **Paul Ricoeur**. The Hermeneutics of Action. London: SAGE, 1996, p. 125-136.

RASMUSSEN, David. Rethinking subjectivity: narrative identity and the self. *In*: KEARNEY, Richard (ed.). **Paul Ricoeur**. The Hermeneutics of Action. London: SAGE, 1996, 158-172.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. 3. ed. rev. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2008.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia**. De Nietzsche à Escola de Frankfurt, v. 6. São Paulo: Editora Paulus, 2006.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia**. Filosofia pagã antiga, v. 1. São Paulo: Editora Paulus, 2003.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia**. De Spinoza a Kant, v. 4. São Paulo: Editora Paulus, 2005.

RICOEUR, Paul. **A metáfora viva**. São Paulo: Loyola, 2000 [publicado originalmente em 1975].

RICOEUR, Paul. **Da interpretação**. Ensaio sobre Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1977 [publicado originalmente em 1965].

RICOEUR, Paul. **Du texte à l'action**. Essais d'Herméneutique II. Paris: Éditions du Seuil. 1986.

RICOEUR, Paul. **Filosofia e linguaggio**. Trad. e org. Domenico Jervolino. Milano: Edizioni Angelo Guerini e Associati, 1994.

RICOEUR, Paul. **O conflito das interpretações**. Ensaios de hermenêutica. Porto: RÉS, 1988 [publicado originalmente em 1969].

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como outro**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014 [publicado originalmente em 1990].

RICOEUR, Paul. **Percorso do reconhecimento**. São Paulo: Loyola, 2006 [publicado originalmente em 2004].

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. vol. 1 [A intriga e a narrativa histórica]. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012a [publicado originalmente em 1983].

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. vol. 3 [O tempo narrado]. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012b [publicado originalmente em 1985].

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação**. Lisboa: Edições 70, 2013 [publicado originalmente em 1976].

ROCKEFELLER, Steven. Comentário. In: TAYLOR, Charles. et. al. **Multiculturalismo**. Examinando a política de reconhecimento. Lisboa: Piaget, 1994, p. 105-115.

ROMANO, Claude. Identity and Selfhood: Paul Ricoeur's Contribution and Its Continuations. In: DAVIDSON, Scott; VALLÉE, Marc-Antoine (Ed.). **Hermeneutics and Phenomenology in Paul Ricoeur**. Between Text and Phenomenon. [S.l.]: Springer, 2016, p. 43-59.

SALLES, Walter. Paul Ricoeur e a refiguração da vida diante do mundo do texto. **Síntese**: Revista de Filosofia, [S. l.], v. 39, n. 124, p. 259–278, 2012. Disponível em: <https://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/1805>. Acesso em: 16 set. 2024.

TAYLOR, Charles. A política de reconhecimento. In: TAYLOR, Charles. et. al. **Multiculturalismo**. Examinando a política de reconhecimento. Lisboa: Piaget, 1994, p. 45-94.

VENEMA, Henry Isaac. **Identifying selfhood**. Imagination, narrative and hermeneutics in the thought of Paul Ricoeur. Albany: State University of New York Press, 2000.

WOOD, David (editor). **On Paul Ricoeur**. Narrative and interpretation. London: Routledge, 1991.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Constitution of the World Health Organization**. S.l.: 1948. Disponível em: <https://www.who.int/about/accountability/governance/constitution>. Acesso em abr. 2024. Acesso em 20 mai. 2024.

## ANEXO I

### Formulário do dia 3 da sequência didática (página 1)

Olá, estudante!

Nas duas últimas aulas de Projeto de Vida, assistimos ao **filme *Na natureza selvagem***, que reconta a saga de Christopher Johnson McCandless (ou Alex Supertramp, como ele preferiu se chamar) rumo ao Alasca. Os dois anos em que ele percorreu caminhos e conheceu pessoas até atingir seu objetivo foram narrados de modo descontínuo, com capítulos que misturavam acontecimentos recentes e memórias, assim como narrações da sua irmã e suas anotações no diário.

Hoje, vamos começar nosso contato com a **noção de “identidade narrativa” do filósofo francês Paul Ricoeur (1913-2005)**, para quem “[...] as vidas humanas precisam e merecem ser contadas” (RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. vol. 1. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012, p.129). Esse filósofo trabalha a noção narrativa de construção da identidade do personagem em paralelo à composição de um enredo. Ele alega que o enredo de uma estória/história não comporta apenas fatos apresentados de uma maneira linear e ordenada – assim como o filme fez, indo e voltando na linha do tempo do protagonista – mas também de maneira descontínua e desordenada. É assim que Ricoeur aborda a noção de “concordância discordante” ou “síntese do heterogêneo” (RICOEUR, Paul. *O si-mesmo como outro*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014. p.147): a narrativa trata a peripécia (isto é, um fato ou conjunto de fatos inesperado e surpreendente, que altera o rumo dos acontecimentos) como uma necessidade, e não como mero acidente.

Pensando nisso, responda numa folha à parte a esta pergunta e as próximas:

#### 1. Quais peripécias marcaram a narrativa do filme assistido?

Uma consequência dessa visão de Ricoeur é que a abordagem narrativa permite transformar visões dicotômicas em dialéticas, de modo que conceitos tão diferentes como a concordância e a discordância, o si e o outro, o agente e o padecente, são vistos como complementares, e não como concorrentes.

## Formulário do dia 3 da sequência didática (página 2)

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

Essas ideias de Ricoeur podem ser reconhecidas no filme, pois houve momentos em que o cinto do protagonista era apertado e, noutros, afrouxado – como um sinal de que ele perdia ou ganhava peso em sua jornada para o Alasca. Houve conquistas, como também decepções (como quando ele descobriu coisas sobre sua família que fizeram com que toda a sua infância parecesse uma ficção). Tanto as ideias de Ricoeur como o filme permitem pensar a história da nossa vida como uma grande aventura, com altos e baixos, encontros e desencontros, fatos e ficções.

2. Pensando nisso, que momentos você destaca como altos e baixos da sua vida?

Altos	Baixos

3. Narre uma conquista importante da sua vida.  
4. Narre uma situação de dificuldade pela qual você passou.  
5. Sobre a dificuldade narrada anteriormente, como ela foi aceita ou superada por você?  
6. Sobre a conquista narrada anteriormente, o que você aprendeu sobre sua identidade por meio dela?

**Para a próxima aula...**

- A. Procure alguém mais velho na sua família e peça para ele contar uma história de dificuldade ou de conquista dele; anote o essencial.  
B. Peça que essa pessoa – ou outra da família – conte alguma história curiosa da sua infância. Anote também e traga para a próxima aula.

## ANEXO II

### Formulário do dia 4 da sequência didática (página 1)

Olá, estudante! Na última aula de Projeto de Vida, conversamos sobre o conceito de “**identidade narrativa**” do filósofo Paul Ricoeur (1913-2005) e o relacionamos a elementos encontrados na ficção (o filme *Na natureza selvagem*) e na história (sobretudo em relação às dificuldades e conquistas reais que você destacou em sua vida).

Hoje, vamos desenvolver mais algumas ideias com base nesse conceito de Ricoeur. Veja só o que ele afirma:

**A compreensão de si é uma interpretação;** a interpretação de si, por sua vez, encontra na narrativa, entre outros signos e símbolos, mediação privilegiada, esta última se abebera [sacia a sede] na história tanto quanto na ficção, fazendo da história de uma vida uma história fictícia ou, digamos, uma ficção histórica, entrecruzando o estilo historiográfico das biografias ao estilo romanesco das autobiografias imaginárias. (RICOEUR, Paul. *O si-mesmo como outro*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014, p.112, nota de rodapé, grifo nosso)

Nessa citação, o autor afirma que o modo como cada um se compreende sempre supõe uma interpretação. Assim, semelhante ao que fazemos quando queremos compreender de verdade o que um texto quer dizer, a nossa vida só passa a fazer sentido quando nos propomos a interpretar as narrativas que a compõem, unindo tanto os elementos históricos (considerando os fatos) como fictícios (considerando a nossa imaginação acerca dos fatos).

Considere os elementos que você já conhecia sobre o seu passado e junte aos elementos que você passou a conhecer a partir da tarefa passada no encontro passado. Agora, compare-se ao que você era (em termos de aparência física, jeito de ser, gostos, talentos, hábitos, sonhos etc.) e o que você é hoje, e responda numa folha à parte:

1. Que elementos mais permaneceram, permitindo que você se reconheça como a *mesma pessoa* que sempre foi?
2. Que elementos mais mudaram, de modo a reconhecer-se como *outra pessoa* hoje?
3. Quais expectativas dos outros (pais, amigos, sociedade etc.) você mais realizou?
4. Quais expectativas dos outros (pais, amigos, sociedade etc.) você mais frustrou?
5. Como você avalia a pessoa que você tem se tornado?

## Formulário do dia 4 da sequência didática (página 2)

Agora, vamos conceder a palavra novamente a Ricoeur, para esclarecer mais algumas coisas sobre a sua teoria:

**O sujeito aparece então constituído simultaneamente como leitor e como *scriptor* de sua própria vida [...]. Como se comprova pela análise literária da autobiografia, a história de uma vida não cessa de ser refigurada por todas as histórias verídicas ou fictícias que um sujeito conta sobre si mesmo. Essa refiguração faz da própria vida um tecido de histórias narradas. [...] Assim como é possível compor várias intrigas a respeito dos mesmos incidentes [...], também é sempre possível tramar sobre a própria vida intrigas [enredos] diferentes, opostas até. No tocante a isso, poder-se-ia dizer que, na troca de papéis entre a história e a ficção, o componente histórico da narrativa sobre si mesmo atrai esta última para o lado de uma crônica submetida às mesmas verificações documentárias que qualquer outra narração histórica, ao passo que o componente ficcional a atrai para o lado das variações imaginativas que desestabilizam a identidade narrativa. (RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. vol. 3 [O tempo narrado]. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012, p. 419).**

Para trabalhar essa ideia de que cada um é, ao mesmo tempo, leitor e escritor da sua vida, e de que as histórias de uma vida podem ser recontadas de maneiras distintas, vamos fazer a seguinte atividade em grupo:

6. Cada um conta uma história (recente ou passada) no grupo. O grupo deverá escolher uma das histórias narradas e encenar perante a sala nas seguintes versões:
  - uma muito mais engraçada do que a história original;
  - uma muito mais triste do que a história original;
  - e a história original.
7. Em seguida, conversaremos sobre a maneira como história e ficção se entrelaçam na nossa vida, bem como sobre as possibilidades que temos de (re)contar quem nós somos.

## ANEXO III

### Formulário do dia 5 da sequência didática (página 1)

Olá, estudante!

Nas duas últimas aulas, trabalhamos a dimensão da identidade narrativa numa perspectiva mais ligada à **memória**. Nessas ocasiões, as perguntas retomaram as lembranças da vida – tanto remotas como recentes – a fim de resgatar conquistas e dificuldades de cada um, bem como o aprendizado com a superação ou a aceitação dos acontecimentos passados. Também houve o convite para refletir tanto sobre os elementos que mais permaneceram quanto sobre os que mais mudaram em nós ao compararmos o que somos hoje ao que éramos antes.

Hoje, o olhar para nossa identidade será diferente: em vez de se voltar para trás, esse olhar vai se dirigir para a frente, enfrentando a dimensão da **promessa**. Segundo o filósofo francês Paul Ricoeur, a promessa caracteriza nossa identidade narrativa tanto quanto a memória, pois cada ato de prometer envolve o ato de ser fiel a si mesmo e de manter, no futuro, a palavra dada no presente apesar da mudança das circunstâncias, dos humores e das ideias. Ricoeur também afirma que a capacidade de prometer implica a ideia de que cada um tem compromissos futuros que envolvem outras pessoas, assumindo uma conotação ética. É sobre isso que um comentarista de Ricoeur diz as palavras a seguir:

De fato, entendida de modo mais trivial, a promessa diz respeito aos pequenos compromissos cotidianos, do tipo ‘virei dar aula toda terça feira às 14 horas’, ou então dizer ao filho: ‘você estuda e depois vamos passear’, ou ainda ‘te ligo amanhã’ etc., compromissos sem os quais o viver junto seria impossível” (DOUEK, Sybil Safdie. *Paul Ricoeur e Emmanuel Lévinas*. Um elegante desacordo. São Paulo: Loyola, 2011, p. 55-56).

Pense, por exemplo, nas promessas que você já fez ou já recebeu – aquelas que foram cumpridas e aquelas que foram traídas. Pode ter sido a promessa de um compromisso, um presente, uma atitude, um segredo ou até um amor para toda a vida... Viu só como cada promessa traz, em si, uma expectativa? Quando alguém nos promete algo, contamos que essa pessoa honre aquele compromisso feito.

Além das pequenas promessas, temos outras maiores, que envolvem planos de vida (ligados à vida familiar, profissional e de lazer, por exemplo) e, numa dimensão ainda maior, o que Ricoeur chama de “projeto global de uma

## Formulário do dia 5 da sequência didática (página 2)

existência” (RICOEUR, Paul. *O si-mesmo como outro*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014, p. 168) – o que nós costumamos chamar de **projeto de vida**.

Segundo Ricoeur, nós podemos confrontar nossos planos de vida (mais específicos) com nosso projeto de vida (mais geral) da mesma forma como comparamos as partes com o todo de um texto para poder interpretá-lo. Assim, nossas ações específicas nos diversos planos de vida (pessoal, familiar, escolar, profissional etc.) podem ser determinados com base em ações maiores, que estão ligadas aos ideais que compõem nosso projeto de vida.



Na atividade de hoje, refletiremos sobre essa dimensão futura da nossa identidade usando a imaginação da seguinte maneira: cada um fará uma redação em forma de narrativa que deve iniciar com as seguintes palavras: **“Hoje, aos cinquenta anos, eu...”** Lembre-se do filme que assistimos para trabalhar os seguintes elementos em seu texto (não necessariamente nessa ordem):

- O seu “Alaska” (o objetivo maior de vida);
- Os objetivos menores (planos de vida) que você precisou realizar em vista do objetivo maior (projeto de vida);
- O que você fez para ir em direção a esse “Alaska”;
- Quais foram seus principais desafios;
- Quais pessoas acompanharam você até aí;
- Quais pessoas ficaram para trás (se afastaram ou morreram);
- Se você quebrou ou realizou as expectativas das outras pessoas.