

Lucas Santana



Universidade Federal da Bahia (UFBA)
lucassantana027@gmail.com

Marlécio Maknamara



Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
maknamaravilhas@gmail.com

Submetido em: 03/06/2022

Aceito em: 08/08/2022

Publicado em: 31/08/2022

 [10.28998/2175-6600.2022v14n35p152-163](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14n35p152-163)



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional

O ESTUDAR COMO EXPERIÊNCIA ESTÉTICA: NARRATIVAS DE UM ESTUDANTE DE ORIGEM POPULAR

RESUMO

O presente artigo busca compreender a relação com saber vinculada a uma estética da existência vivenciada por um estudante de origem popular. Para tanto, opera com as narrativas (auto)biográficas, que foram escritas a partir de marcas e influências estéticas. Os resultados apontam para os principais condicionantes que oportunizaram a emergência da relação com saber desde uma perspectiva estética, e para as principais consequências para o sujeito biográfico no que diz respeito ao sucesso escolar e acadêmico oriundos dessa relação. Tal estudo nos permitiu trabalhar com as narrativas (auto)biográficas a partir da valorização da sensibilidade, da experimentação artística e do cultivo de uma experiência estética na escrita.

Palavras-chave: Relação com o saber; Narrativas (auto)biográficas; Estética da existência; Êxito escolar.

STUDYING AS AESTHETIC EXPERIENCE: NARRATIVES OF A POPULAR STUDENT

ABSTRACT

This article seeks to understand the relationship with knowledge linked to an aesthetics of existence experienced by a student of popular origin. To do so, it operates with (auto)biographical narratives, which were written from brands and aesthetic influences. The results point to the main conditions that provided the opportunity for the emergence of the relationship with knowledge from an aesthetic perspective, and the main consequences for the biographical subject with regard to school and academic success arising from this relationship. This study allowed us to work with (auto)biographical narratives based on the appreciation of sensitivity, artistic experimentation and the cultivation of an aesthetic experience in writing.

Keywords: Relationship with knowledge; (auto)biographical narratives; Aesthetics of existence; School success.

EL ESTUDIAR COMO EXPERIENCIA ESTÉTICA: NARRATIVAS DE UN ESTUDIANTE POPULAR

RESUMEN

Este artículo busca comprender la relación con el saber vinculado a una estética de la existencia vivida por un estudiante de origen popular. Para ello, opera con narrativas (auto)biográficas, las cuales fueron escritas a partir de marcas e influencias estéticas. Los resultados apuntan a las principales condiciones que propiciaron el surgimiento de la relación con el saber desde una perspectiva estética, y las principales consecuencias para el sujeto biográfico en cuanto al éxito escolar y académico que se derivan de esa relación. Este estudio nos permitió trabajar narrativas (auto)biográficas a partir de la apreciación de la sensibilidad, la experimentación artística y el cultivo de una experiencia estética en la escritura.

Palabras clave: Relación con el saber; narrativas (auto)biográficas; Estética de la existencia; Êxito escolar.

1 INTRODUÇÃO

Jorge Larrosa, em seu *Pedagogia Profana (2019)*, nos fornece um vislumbre do imbricamento entre as noções de formação e estética (p. 57-90). Tal associação nos convida a operar com a relação com o saber, conforme elaborada por Bernard Charlot (2000), a partir de uma perspectiva existencial e estética. Uma vez que tal relação com o conhecimento sempre comporta uma dimensão de identidade, e a formação de identidades e subjetividades vinculam-se a processos formativos, quais as potencialidades de lidarmos com tal formação desde uma perspectiva estética? Isso posto, as narrativas (auto)biográficas de formação vêm figurando, nos últimos anos, como potentes ferramentas teórico-metodológicas nas pesquisas em Educação, em seus diversos campos. Desta forma, tensionamos experimentar as possibilidades de uma escrita (auto)biográfica impregnada de influências estéticas, e nos perguntamos: de que maneira a relação com saber pode se expressar em narrativas de formação de estudantes universitários desde uma perspectiva da estética da existência?

Movidos por tal questionamento, apresentamos o estudo empírico em tela, que consiste em parte dos resultados da pesquisa desenvolvida no mestrado pelo primeiro autor do trabalho, e que narra a sua relação com o saber dentro e fora do espaço universitário, e como tal relação apresentou-se como crucial para o seu sucesso nos percursos escolar e acadêmico, a despeito de tal sujeito possuir uma origem periférica e socialmente vulnerável. Assim, operando com as narrativas (auto)biográficas a partir de influências e marcas de cunho estético, objetivamos compreender de que forma se constituiu a relação com o saber do sujeito biográfico/biografado – que é o mesmo primeiro autor do trabalho – vinculada a uma estética da existência, e quais as principais conexões entre essa relação e o seu improvável sucesso escolar e acadêmico.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Benjamin (2012) compreende a narrativa como partilha de experiências. Tal partilha se faz importante na medida em que é assimilada “às experiências dos outros, porque tem algo a dizer” (VENTURA; CRUZ, 2019, p. 431). Por vezes, o que se há de dizer nas narrativas diz respeito às experiências individuais e ao sentido que possuem para os indivíduos que narram, ou aos sentidos por eles atribuídos, sentidos esses que passam pela visão apresentada pelo narrador dentro de contextos socioculturais específicos (CRESWELL, 2012). Quando vinculadas às experiências individuais, as narrativas

assumem para si um caráter (auto)biográfico. Nesse sentido, as narrativas (auto)biográficas exploram “os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social”, dando a ver como os indivíduos “dão forma às suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524).

O trabalho com narrativas (auto)biográficas, vinculado ao campo educacional, nos permite compreender as trajetórias de escolarização dos sujeitos educacionais, bem como os sentidos atribuídos a esse processo, a partir da perspectiva do próprio sujeito em formação. E tal empreendimento investigativo mostra-se fecundo não apenas sob a perspectiva da produção de conhecimentos experienciais sobre tais sujeitos, mas também sob a ótica formativa intrinsecamente vinculada ao ato de narrar sobre si e sobre suas experiências formativas vinculadas ao âmbito educacional. Pois quem narra sobre si, forma-se no ato mesmo de narrar, e permite ainda que outros formem-se a partir da sua história, e dos sentidos atribuídos a ela.

Dentre a multiplicidade de caminhos investigativos/formativos que se desvelam com a associação entre o trabalho com narrativas (auto)biográficas e o campo educacional, figura a relação dos sujeitos biográficos com o saber. Bernard Charlot (2000) compreende a relação com o saber como “a relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender” (p. 80). É, assim, “o conjunto das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com ‘o aprender’ e o saber” (CHARLOT, 2000, p. 80). Um dos pontos significativos na compreensão da relação de um sujeito com o saber a partir de uma perspectiva (auto)biográfica está no fato de que “qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade” (CHARLOT, 2000, p. 72), dimensão essa que pode ser apreendida a partir das narrativas das experiências formativas educacionais, uma vez que, ao narrar sobre si, os indivíduos articulam maneiras de se reconhecerem e serem reconhecidos.

As narrativas (auto)biográficas vinculam-se às noções de identidade e subjetividade na medida em que são, fundamentalmente, um trabalho com as palavras. E o que as palavras fazem é produzir sentido, criar realidades e, às vezes, funcionar como potentes mecanismos de subjetivação (LARROSA, 2019a, p.16). Pois pensamos com palavras, e pensar é sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece (LARROSA, 2019a, p.17). E o que nos acontece é precisamente a experiência. Experiência como algo passional, como algo que nos faz pensar, sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão (LARROSA, 2019a, p. 10), e que encontra na narrativa (auto)biográfica terreno fértil para se expressar, e, expressando-se, ressoa em outras experiências e reverbera. E, às vezes,

o que pode acontecer é a experiência encontrar-se e vincular-se ao saber, conformando sujeitos que se relacionam com o saber a partir de processos vinculativos específicos.

Um dos pontos de intersecção entre narrativa, experiência e a relação com o saber encontra-se na experientiação do saber como fenômeno estético. Experimentar o saber como fenômeno estético implica em que tal relação leve o sujeito da experiência a voltar-se para si mesmo de tal forma que venha a se constituir de uma determinada maneira (LARROSA, 2019b, p. 66). O saber, aqui, compreenderá o substrato, a matéria da experiência que levará o sujeito que antes era de uma maneira, ou não era nada, a se constituir de uma maneira outra, ou seja, como sujeito do saber. Assim, a relação com o saber vinculada à experiência estética configura-se como lócus de formação estética. Nessa acepção, as narrativas (auto)biográficas oportunizam ao sujeito biográfico realizar um trabalho sobre si mesmo de modo a dar às suas experiências formativas uma certa forma na qual pode se reconhecer e ser reconhecido.

3 METODOLOGIA

O estudo desenvolvido caracteriza-se como um empreendimento de cunho narrativo e autobiográfico, no qual um dos autores buscou problematizar as suas experiências formativas a partir das narrativas autobiográficas. Para tanto, o autor se valeu de fontes diversas para rememorar momentos que constituíram as suas vivências formativas, tais como registros escritos e imagéticos do seu percurso acadêmico, bem como documentos e materiais acadêmicos, que funcionaram como disparadores de memória. A escrita das narrativas autobiográficas foi aqui adotada como estratégia para produção do material empírico. Assim, a atividade mesma de escrever sobre si constituiu uma das potências desta investigação.

A escrita das narrativas autobiográficas se deu, inicialmente, a partir da escolha de determinados pressupostos epistemológicos, que, por sua vez, influenciaram nas estratégias de escrita das referidas narrativas. Os pressupostos epistemológicos selecionados foram: escrita como poética (não apenas como estratégia retórica), valorização da qualidade literária da escrita autobiográfica, e a importância da intertextualidade como evidência da multiplicidade de influências que atravessam as experiências formativas.

A escrita como poética justifica-se na medida em que recordação implica imaginação, e narrar sobre si implica, fundamentalmente, em inventar-se (LARROSA, 1994). Ou seja, escrever nossas experiências requer que transformemos nossas palavras

em material artístico (LARROSA, 2019b). E, ao fazê-lo, acabamos por acentuar a qualidade literária da escrita autobiográfica. Qualidade essa que se evidencia quando o texto escrito passa a ser lido não apenas como mensagem, mas também como espetáculo - e daí vem a sua qualidade poética. Em uma escrita autobiográfica dessa natureza, valoriza-se as formas linguísticas utilizadas, que se querem múltiplas na medida em que as próprias experiências que nos formam são múltiplas – e por vezes conflitantes. Preza-se, ainda, por uma escrita autobiográfica que se produz a partir de traços biográficos, que se escrevem a partir de uma seleção de resíduos difusos e esgarçamentos miúdos, composta por signos que pululam e eventualmente nos tocam (CORAZZA, 2010). Uma escrita assim desenvolvida parte sempre da experiência, e, como tal, está transpassada de paixão (LARROSA, 2019a).

Uma vez que são múltiplas as experiências formativas acadêmicas, a escrita autobiográfica pode permitir que tais multiplicidades apareçam ao desenvolver-se a partir de uma perspectiva intertextual, ou seja, permitindo a coexistência de múltiplos discursos em um mesmo espaço textual (LARROSA, 2019b). Isso pode ser oportunizado valorizando-se na escrita a coexistência de gêneros e tipos textuais diferentes, infringindo-se, assim, a lei da forma linguística unitária, onde os elementos textuais apresentam-se de maneira descentrada em sua relação com os demais (LARROSA, 2019b). Estabeleceu-se assim, uma escrita de cunho ensaístico, na medida em que se ancorou na subjetividade do sujeito biografado, não atendendo, portanto, aos moldes de objetividade e uniformidade que vigoram na escrita acadêmica.

Das narrativas escritas emergiram excertos significativos para o objetivo deste estudo. Tais excertos foram submetidos a um gesto investigativo conhecido como problematização. A problematização caracteriza-se como uma maneira de se debruçar sobre o objeto de pesquisa de modo a proceder sobre ele não um conjunto de regras procedimentais, mas um trabalho de pensamento (VINCI, 2015). Tal trabalho de pensamento se interessa em desvelar problemas ao invés de resolvê-los (REVEL, 2011), e em questionar significados tidos como verdadeiros, constituindo-se a partir de uma perspectiva interpretativista.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Relação com o saber antes da universidade

Numa certa manhã, no ano de 2013, ainda estudante da Educação Básica, peguei-me folheando, sentado na cama – recordo-me agora –, meu livro de Biologia do 3º Ano, à procura de textos sobre a Evolução Biológica. Folheava aquelas páginas à procura de que aquele livro me dissesse algo, me instruisse sobre o sentido da existência. Eu queria que ele me mostrasse porquê eu estava ali sentado folheando-o. Eu queria as respostas para as questões mais profundas da vida humana em um livro de Biologia. Fiz o mesmo anos depois lendo um livro de Carl Sagan. E faço o mesmo hoje, e sigo fazendo-o. Insaciável que sou. Incompleto.

[...]

Portador de uma letra bonita, de boa oralidade e boas notas, por meus professores e professoras não deixei de ser visto, notado. Fui aluno graduado por quase todos os oito anos em que estudei no colégio militar. Ser aluno graduado significava uma promoção aos alunos que obtinham as melhores notas e apresentavam um bom comportamento. Para que fosse graduado em quase todos os anos da Educação Básica, era necessário que não lhe faltasse aptidão intelectual, e apesar de faltar-lhe certa aptidão física, certamente a primeira não lhe faltava.

[...]

Na escola, uma das minhas professoras de Artes me convidou a ser seu pupilo.

Pela janela do quarto
Pela janela do carro
Pela tela, pela janela,
Quem é ela, quem é ela?
Eu vejo tudo enquadrado
Remoto controle
[...]

- Esquadros, Adriana Calcanhotto -

Ela, amante de Adriana Calcanhotto. Eu, o menino, que estava sendo fabricado para ver tudo enquadrado. Ela, que o levou a conhecer Sonhos de Uma Noite de Verão. Ela, um corpo leve, suave, frágil, mas orgulhoso, potente. Dono de si. E eu, o menino, que amava a sua professora, bem como amava seus amigos e suas amigas, com eles e elas aprendi. Aprendi os seus gostos musicais, literários, cinematográficos. Aprendi as suas culturas. Consumi tudo, até delas estar impregnado. A escola, lugar de disciplina, também foi o lugar da arte, da beleza.

[...]

E eu, que sempre vivi com medo, não o sentia quando abria um livro, pois ali, naquelas páginas mágicas – que aprendera a ler muito cedo sob os comandos da minha avó paterna – cujos signos esplendorosos saltavam ao meu encontro, era dito que poderia ser corajoso, bravo, audacioso. Ali, naquelas páginas, eu li:

- Pode um homem continuar a ser valente se tiver medo?

- Esta é a única maneira de um homem ser valente – seu pai respondeu.

- George R. R. Martin, A Guerra dos Tronos, 2010, p. 17 –

[...]

A educação (trans)formou a minha vida. Ao buscar formas de expressar a importância que a educação escolar teve em minha vida, por vezes as palavras escorregam por entre os dedos e fogem aos lábios. Mas isto é certo: fui moldado para ser estudante. Nunca mais soube não o ser. Aprendi a ser desde cedo e nunca soube – ou quis – desaprender. Sempre foi o meu consolo, a minha diversão, o significado da minha vida. Estudar, aprender, conhecer. Só assim me saciava. Só assim não sentia em mim o fastio da existência. Só assim a minha vida estaria justificada. Alguma parte de mim estudava pois era a única coisa que havia verdadeiramente para fazer, já que cresci uma criança um tanto solitária e ociosa. Como um alguém solitário, trilhei o caminho para mim mesmo, o caminho do criador, e do amante. Transformei o estudar em muitas outras coisas (diversão, passatempo, obrigação moral, responsabilidade), ressignifiquei tal ato de inúmeras formas e logo comecei a estudar e aprender por puro prazer. Apenas para sentir aquele êxtase proveniente do conhecimento adquirido. E os seus efeitos foram imensos – e intensos. Permitiu-me destaque, honras e oportunidades. Permitiu-me ser o primeiro membro da minha família a ingressar em uma universidade pública, e a saber o

que era uma universidade. Permitiu-me ser o primeiro membro da família com curso superior em uma universidade pública – um alguém com Ensino Superior completo numa família com alguéns que sequer possuem Ensino Fundamental completo.

Tão envolvido com a sua própria educação, por tanto tempo e com tanto afinco, não é de se estranhar que tenha hoje me enredado em suas teias, e me tornado professor. Há caminho mais óbvio e seguro para um estudante que faz do estudo e do aprender a sua vida que tornar-se professor? É o mais lógico a se fazer. Afinal, ser professor me permitiria continuar aprendendo, estudando, lidando com o conhecimento, manuseando-o e manipulando-o. Criando-o.¹

Os excertos acima evidenciam que a relação com o saber vinculada a uma estética da existência figurava na vida do autor desde a sua infância, durante a sua vida na escola básica. Tal relação vivida como fenômeno estético estabeleceu-se em sua vida de modo a suprir um vazio existencial, a justificar a sua própria vida, a dar-lhe algum sentido. As possíveis causas para que tal relação com o saber se estabelecesse na vida no autor podem ser encontradas em suas próprias palavras, quando conta que aprendera a ler bastante cedo, uma vez que foi ensinado em casa por sua própria avó paterna. Evidencia-se, então, que figurou no ambiente doméstico do autor, quando criança, uma cultura diferencial de exortações e admoestações voltadas ao hábito da leitura, da escrita e do estudo (BRILHANTE; PEREIRA, 2019).

Uma vez no espaço escolar, a sua relação com os estudos não passou despercebida por seus professores e professoras. Conforme aponta o autor, as suas habilidades orais e escritas, fruto da sua boa relação com os estudos, foram positivamente notadas por seus docentes e por eles valorizadas. E, notando o seu bom desempenho, seus professores acabam por escolhê-lo para que pudessem depositar sobre si sua predileção e as suas expectativas. Paradoxalmente, as suas expectativas sobre o desempenho escolar do autor influenciaram nesse mesmo desempenho, fenômeno conhecido como “efeito pigmaleão” (EARP, 2010). Assim, “a predição do professor sobre o desempenho do aluno tende a influenciar não só a avaliação que ele faz a respeito do aluno, mas também, de forma paradoxal, o próprio desempenho” (EARP, 2010. p. 25). Portanto, nutrindo-se das altas expectativas dos seus professores, aquele estudante reforçou positivamente a sua relação com o saber, a fim de corresponder às expectativas docentes sobre ele depositadas.

A relação com o saber vivenciada como fenômeno estético – largamente apontada nas palavras do sujeito biografado – se aproxima daquilo que Michel Foucault denominou de estética da existência. Aqui, os hábitos do estudo, vinculados às atividades de leitura e escrita, foram tomados como uma atividade cujo objetivo era a transformação da sua existência. Assim, a sua relação com o saber constituiu um trabalho que tal sujeito realizou

¹ (AUTORIA, ANO)

sobre si mesmo de modo a dar à sua vida uma certa forma na qual pudesse se reconhecer e ser reconhecido (FOUCAULT, 2006), uma forma na qual pudesse se constituir como sujeito. Nesse sentido, tal atividade foi realizada “com vistas ao exercício de uma liberdade irreduzível e relutante” (FURTADO, 2013, p. 52).

4.2 No ambiente universitário

Certo dia, ouvi sussurros de algo chamado Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O que era? Para que servia? Ingressar em uma universidade? Ora, para quê? Por que deveria fazer aquilo? É certo que gostava de estudar, mas... Por que, afinal, meus amigos e amigas pediam que eu fizesse tal exame? Como num rompante, as pessoas ao meu redor começaram a falar sobre vestibulares e universidades e cursos e carreiras. Desde que fora estudar em escola militar me sentia atraído pelas ciências e, depois, pela Biologia, mas cursar Biologia para quê? Cursar Biologia... Talvez não fosse uma má ideia. Mas por quê? Porque gostava, ora! Porque me agradava, me emocionava, me entretinha. Fazia sentido para mim. E o que era essa tal universidade? Será que era como mostravam na TV? Será que deveria mesmo fazer aquilo, entrar em uma universidade?

[...]

Ao chegar à Universidade Federal da Bahia (UFBA), fui posto em xeque. A UFBA perguntou-me: quem é você? O que faz aqui? Quem quer ser? O que está a fazer para chegar aonde quer? Eu não sabia bem quem era, a não ser estudante, sujeito do saber. Não sabia o que queria ali, a não ser estudar. Não sabia o que queria ser, a não ser estudante. Assim, precisei aprender a cultura acadêmica, a fala, a escrita e o comportamento acadêmico. Precisei aprender a desenvolver autonomia intelectual. Precisei desbravar o espaço universitário a fim de descobrir as suas regras. Precisei me afiliar àquele novo mundo e àquela nova cultura. E consegui. Sem muitos esforços, é preciso que se diga. Por quê? Porque, a despeito de ser um alguém periférico, estive em contato frequente com a cultura dita acadêmica e erudita, que a mim foi apresentada sob a forma de valores familiares e escolares, e também pelas famílias alheias, pelas famílias dos seus amigos e amigas, que, por meio deles/as, mostraram-me como me (com)portar. E eu, há muito autodidata, aprendia rápido. Aos poucos fui me assujeitando pelas práticas, representações e significados culturais acadêmicos.²

Tal contato me permitiu acessar o ambiente universitário, bem como as suas regras e rotinas, com relativamente facilidade, uma vez que as solicitações feitas pelo ambiente acadêmico já eram conhecidas por mim desde a infância, tendo sido apresentado a ela no seio familiar e no ambiente escolar. Uma vez que tive um honroso percurso escolar, a universidade apresentou-se a mim apenas como uma continuidade natural do percurso, e não uma ruptura agressiva com uma realidade pretérita. As principais estratégias por mim adotadas para apreender os aspectos simbólicos e culturais do espaço acadêmico até então ainda não apreendidos se deu por meio da aquisição de um capital cultural do espaço universitário via capital social.

A entrada do autor na universidade foi um momento singular em sua trajetória escolar, oportunizada pelas relações sociais desenvolvidas no espaço escolar. Contudo, a despeito de tais relações, à época do vestibular, tal sujeito possuía um baixo grau de informação sobre o vestibular e a formação universitária, não dispendo de capital informacional sobre o sistema do vestibular (ZAGO, 2006). Tal desconhecimento implicaria em uma baixa expectativa de continuidade dos estudos e em uma alta expectativa de ingresso no mercado de trabalho, com a consequente interrupção da trajetória educacional (SOUZA; VAZQUEZ,

² (AUTORIA, ANO)

2015). Porém, por meio do capital social de que dispunha, o autor optou por prestar o vestibular e dar continuidade aos seus estudos, ingressando, assim, no espaço universitário.

Ao ingressar no espaço universitário, o sujeito biografado já havia então se constituído, conforme afirma, como *sujeito do saber*. Tal sujeito se define e se identifica justamente por sua relação com os conhecimentos e pelas maneiras como tais saberes são por ele elaborados a fim de justificar a sua vida, ou seja, tais saberes participam ativamente da própria construção da subjetividade do indivíduo em questão, na medida em que aprender, aqui, faz sentido à sua concepção de vida e à imagem quem tem de si e a que quer dar a si mesmo (CHARLOT, 2000).

Ao ingressar em uma universidade pública, o autor afirma que foi posto em xeque porque figurava entre um novo público que acessava, então, a universidade: o de pessoas vulneráveis socioeconomicamente e de origem social periférica. Contudo, apesar de integrar um público que, em sua maioria, porta “certo número de hábitos culturais e sociais que não lhes facilitavam a entrada nesse meio universitário” (COULON, 2017, p. 1241), o sujeito em questão afirma que em pouco tempo conseguiu adequar-se à cultura acadêmica universitária. E conta que isso foi possível graças à incorporação, durante a sua infância e adolescência, de um capital cultural e *habitus* voltado a uma boa relação com os estudos. Ao informar que a aquisição de um capital cultural se deu a partir capital social, tal sujeito nos conta que tal aquisição se deu, sobretudo, por intermédio de outras famílias: as famílias de seus amigos. As suas amizades escolares, bem como as famílias às quais pertenciam, foram as principais responsáveis por fornecer-lhe acesso aos bens culturais valorizados na cultura acadêmica. Assim, a enculturação de tal sujeito se deu principalmente via relações sociais no espaço escolar, e, posteriormente, no espaço universitário.

Além disso, o conjunto de disposições positivas em relação aos estudos incorporadas pelo sujeito gradualmente ao longo do seu percurso escolar também contribuiu para o seu sucesso no ambiente universitário. Porque, a despeito da sua origem periférica, o *habitus* do indivíduo biografado não correspondia diretamente ao *habitus* da classe social a qual pertencia. E isso se deu pois constituiu-se a partir de um conjunto multifacetado de influências sociais (BEZERRA, XYPAS, 2019), inclusive àquelas que não compunham o *habitus* comum à sua classe social. Dessa maneira, encontrou novas possibilidades de representação de si e da realidade, bem como as suas identificações, inserindo-se em um sistema de práticas em relação aos estudos que favoreceu a sua receptividade ao ambiente universitário.

Portanto, apesar de pertencer a um segmento populacional vulnerável socioeconomicamente, que quase sempre entra em contato com significados e vivencia realidades vinculadas às noções de impotência e conformismo em relação à pobreza (MOURA; XIMENES; SARRIERA, 2014), o autor dos relatos figura entre os casos de sucesso acadêmico, uma vez que não sucumbiu às representações sociais que visam a reprodução da ordem social vigente e que culpabilizam a população pobre pelas suas condições de vida (MOURA; XIMENES; SARRIERA, 2014). E isso foi possível graças ao conjunto de influências internas e externas, dentre as quais figuram o incentivo familiar à valorização da leitura e da escrita desde a infância, a aquisição de um *habitus* voltado ao uma boa relação com os estudos, incorporado via relações sociais com as suas amigas (e com as famílias destas) no espaço escolar e universitário, e à relação de tal sujeito com os seus docentes ao longo do seu percurso formativo, onde, por meio dos seus *feedbacks* positivos, mantinham acesa a vontade de saciar as expectativas destes dedicando-se cada vez mais à atividade intelectual. Todo esse conjunto de disposições externas constituíram dispositivos de subjetivação que levaram o autor dos relatos a constituir-se de uma maneira especial, a partir da sua relação com saber desde uma perspectiva da estética da existência, vivenciando tal relação como fenômeno estético.

5 CONCLUSÃO

Objetivamos neste artigo compreender a relação com saber desde uma perspectiva da estética da existência, valorizando a formação estética como forma de compreensão do fenômeno da relação com o conhecimento. Para tanto, operamos com as narrativas (auto)biográficas focadas na trajetória de escolarização do sujeito biografado como dispositivo para produção do material empírico. Os resultados apontam para as condições que permitiram a emergência de uma relação positiva com o saber e o aprender do sujeito biográfico, que derivam tanto de influências externas como de demandas internas; bem como apontam para algumas consequências de tal relação para a trajetória de escolarização e sucesso do ambiente universitário do sujeito em questão. O imbricamento e a retroalimentação dessas influências de diferentes naturezas moldaram o autor dos relatos de tal forma que o saber e o aprender passaram a ser vivenciados por ele como fenômeno estético, ou seja, como uma forma de justificar e dar sentido à sua vida. Além disso, a relação com saber vivenciada pelo sujeito biográfico possibilitou-lhe ter uma história de sucesso apesar da sua origem social humilde. Tal fato é de especial importância para

mostrar-nos que as pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica podem ser reconhecidas não a partir das suas carências, mas a partir das suas potencialidades.

Acreditamos que um estudo de tal natureza oportuniza tensionarmos o trabalho com as narrativas (auto)biográficas no campo educacional, submetendo-o a outras lógicas e a outros pressupostos epistemológicos, a partir da valorização da dimensão estética das narrativas, que confere importância à sensibilidade e experimentação artística, e favorece a escrita de tais narrativas como o cultivo de uma experiência estética pautada em uma linguagem da experiência. Tal tensionamento pode iluminar novas potencialidades para a pesquisa com narrativas de formação, que poderá conduzir-nos a novos resultados e a novos caminhos investigativos.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. O Narrador. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras Escolhidas v.1).
- BEZERRA, Keutre Gláudia da Conceição Soares.; XYPAS, Constantin. A relação com o saber de uma professora universitária criada na roça. In: XYPAS, Constantin; VON ZUBEN, Marcos de Camargo (Org.). **Êxito escolar e ascensão social de pessoas de origem popular**. Jundiaí: Paco Editorial, 2019. p. 83-100.
- BRILHANTE, Morgana Léa Melo; PEREIRA, Gilson Ricardo de Medeiros. Sucesso escolar e investimento pedagógico doméstico de famílias populares. In: XYPAS, Constantin; VON ZUBEN, Marcos de Camargo (Org.). **Êxito escolar e ascensão social de pessoas de origem popular**. Jundiaí: Paco Editorial, 2019. p. 119-130.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CORAZZA, Sandra. Discurso do método biografemático. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA**. IV., 2010. São Paulo, **Anais Eletrônicos**. São Paulo: FEUSP: BIOGRAPH, 2010. 15 p. 1 CD-ROM.
- COULON, Alain. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educação e Pesquisa**, [s.l.], v. 43, n. 4, p.1239-1250, dez. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201710167954>.
- CRESWELL, John. **Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research**. 4. ed. Boston: Pearson Education, 2012. 650 p.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, 523-740, set./dez. 2012.
- EARP, Maria de Lourdes Sá. Antropologia e Educação: um estudo sobre a repetência. **Enfoques – Revista Eletrônica dos Alunos do PPGSA/IFCS/UFRJ**, [s.l.], v. 9, n. 1, p. 10-29, ago. 2010.

FOUCAULT, Michel. In: MOTTA, Manoel. B. (Org). **Ditos & Escritos V: Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a. 322 p.

FURTADO, Rafael Nogueira. Por um governo de si mesmo: Michel Foucault e a estética da existência. **Paralaxi: Revista de estética e filosofia da arte**, n 1, p. 51-7, 2013.

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

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 6. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019b. 382 p.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019a. 174 p.

MOURA, James Ferreira; XIMENES, Verônica Moraes; SARRIERA, Jorge Castellá. A construção opressora da pobreza no Brasil e suas consequências no psiquismo. **Quaderns de Psicologia**, [s.l.], v. 16, n. 2, p.85-93, 30 nov. 2014. Universitat Autònoma de Barcelona. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1174>.

REVEL, Judith. **Dicionário Foucault**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
SOUZA, D. C. C.; VAZQUEZ, D. A. Expectativas de jovens do ensino médio público em relação ao estudo e ao trabalho. **Educação e Pesquisa**, [s.l.], v. 41, n. 2, p.409-426, jun. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022015041789>.

VENTURA, Lidnei; CRUZ, Dulce. Metodologia de narrativas autobiográficas na formação de educadores. **Revista Diálogo Educacional**, [s.l.], v. 19, n. 60, p. 426-446, 22 mar. 2019. Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416x.19.060.ao06>.

VINCI, Christian Fernando Ribeiro Guimarães. A problematização e as pesquisas educacionais: sobre um gesto analítico foucaultiano. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 195-219, jun./set. 2015.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 11, n. 32, p.226-237, maio/ago. 2006.