

Diálogos entre as Questões de Pesquisa que Orientam a Teoria da Relação com o Saber de Bernard Charlot e da Pesquisa Biográfica em Educação de Christine Delory-Momberger

Diálogos entre Questões de Pesquisa que Orientam a Teoria da Relação com o Saber de Bernard Charlot e a Pesquisa Biográfica em Educação de Christine Delory-Momberger

Dialogues entre les Questions de Recherche qui Guident la Théorie du Rapport au Savoir de Bernard Charlot et la Recherche Biographique en Éducation de Christine Delory-Momberger

ROSEMEIRE REIS¹

¹ Universidade Federal de Alagoas

RESUMO: *Esse artigo tem como objetivo apresentar questões de pesquisa e pressupostos teóricos que fundamentam a teoria da relação com o saber de Bernard Charlot e da pesquisa biográfica em educação de Christine Delory-Momberger e suas contribuições para estudar a relação com o aprender de jovens/estudantes. Para tanto, recorre à análise documental de livros e de artigos dos autores. Identifica-se a configuração de campos teórico-metodológicos de pesquisa com suas especificidades, mas também os pontos de diálogo concernentes às suas questões de pesquisa e, em especial, pelo interesse recíproco teórico-epistemológico em estudar a construção dos indivíduos como sujeitos singulares/sociais, a partir de abordagens socioantropológicas.*

RELAÇÃO COM O SABER. PESQUISA BIOGRÁFICA EM EDUCAÇÃO. NARRATIVAS DE SI.

ABSTRACT: *This article aims to present research questions and theoretical assumptions that underlie Bernard Charlot's theory of the relationship with knowledge and Christine Delory-Momberger's biographical research in education. To do so, it resorts to documentary analysis of books and articles by the authors. The configuration of theoretical and methodological fields of research with their specificities is identified, but also the points of dialogue concerning their research questions and, in particular, by the reciprocal theoretical and epistemological interest in studying the construction of individuals as singular and social, from socio-anthropological approaches.*

RELATIONSHIP WITH KNOWLEDGE. BIOGRAPHICAL RESEARCH. YOUTH AT SCHOOL. NARRATIVE OF SELF.

RÉSUMÉ: *Cet article vise à présenter les questions de recherche et les approches théoriques de la théorie du rapport au savoir, de Bernard Charlot et de la théorie de la recherche biographique en éducation, de Christine Delory-Momberger et leurs contributions à l'étude du rapport à l'apprendre des jeunes / étudiants. Pour ce faire, elle recourt à l'analyse documentaire des livres et des articles des auteurs. La configuration et les spécificités des champs théoriques et méthodologiques des recherches sont identifiées, mais aussi les points de dialogue concernant leurs questions de recherche et, en particulier, par l'intérêt théorique et épistémologique réciproque d'étudier la construction des individus comme sujets singuliers/ sociaux, à partir d'approches socio-anthropologiques.*

RAPPORT AU SAVOIR: RECHERCHE BIOGRAPHIQUE EN ÉDUCATION. RÉCITS DE SOI.

Introdução

Esse artigo tem como objetivos apresentar as questões de pesquisa e alguns pressupostos teóricos que fundamentam a teoria da “relação com o saber”, conforme Bernard Charlot e a teoria da “pesquisa biográfica em educação”, segundo Christine Delory-Momberger, com seus respectivos referenciais teórico-epistemológicos específicos, suas aproximações e contribuições para o estudo da relação com o aprender de jovens/estudantes¹.

A teoria da relação com o saber, conforme Bernard Charlot, “fundamenta-se numa perspectiva socioantropológica”, a partir da noção de inacabamento de sujeitos que precisam aprender para entrar em um mundo que já existe. Embasa-se no pressuposto de que os sujeitos se tornam humanos como resultado de um conjunto de relações sociais (Sève, Marx). Outro pressuposto é de que os sujeitos se apropriam do mundo pelo engajamento em atividades socioculturais, conforme Vygotsky e Leontiev. O desejo de aprender se mobiliza a partir dos motivos e razões criados no mundo social.

A pesquisa biográfica em educação, segundo Christine Delory-Momberger estuda o biográfico como dimensão constitutiva do processo de individuação, socialização e educação, a partir da configuração sócio-histórica das relações do indivíduo com o social². Segundo a autora “a categoria do biográfico dá acesso ao trabalho de gênese socio-individual (ou processo de biografização) pelo qual os indivíduos fabricam o mundo o mundo social e histórico e se produzem como seres sociais e históricos” (Delory-Momberger, 2019, p. 47). Para tanto, a autora articula, dentre outros estudos, os referenciais da fenomenologia social de Alfred Schütz com a hermenêutica de Ricoeur. Metodologicamente esse artigo é resultado de uma abordagem qualitativa e de uma análise documental, no sentido apresentado por Lüdke e André (2014). São realizadas leituras de artigos e livros de Bernard Charlot (1997, 2000, 2005, 2013, 2021) e de Christine Delory-Momberger (2014, 2017, 2019, 2021) para analisar os pressupostos teóricos construídos pelos autores e suas questões de pesquisa. Tais aproximações são parte de um estudo em andamento.

A teoria da relação do saber tem sua história, com suas vertentes, embates e dilemas próprios, explicitados nos estudos de Cavalcanti (2015); Vercellino, (2020, 2021), dentre outros. Tais embates não são o foco deste texto. Refiro-me nesse artigo à teoria da relação com o saber, no sentido apresentado por Bernard Charlot. Focalizo a noção de atividade como central para a teoria da relação com o saber.

¹ Nas pesquisas que realizo a teoria da relação com o saber e da pesquisa biográfica em educação se articulam com os estudos das juventudes e escola a partir da Sociologia da Juventude, perspectiva que não é possível explicitar nesse artigo.

² Em algumas de suas produções, como por exemplo, “Biografia em Educação: figuras do indivíduo projeto”, de 2008 (versão traduzida do original, publicado pela Anthropos, em Paris, 2004), Delory-Momberger discute a teoria da relação com o saber de Bernard Charlot para tratar das aprendizagens na escola. Porém, na definição da pesquisa biográfica em educação, conforme o “Vocabulaire des Histoires de Vie et de la recherche biographique en éducation” (2019, p. 250) ela não se refere ao diálogo com a teoria da relação com o saber.

Trata-se de compreender “atividade” (Leontiev, 1984; Charlot, 2000; Rochex, 1995) como móbil que incita o sujeito a agir, configurado através da ação ou um conjunto de ações. Tal atividade pode ser definida pelo objetivo que a orienta e pelo sentido, que é a relação entre o motivo da atividade e o objetivo imediato da ação. O sentido, por sua vez, se refere ao lugar que ocupa a atividade na história singular de cada um.

O paradigma do biográfico, com suas vertentes na história oral, história de vida na educação de adultos, na pesquisa (auto)biográfica e pesquisa biográfica em educação tem também seu campo complexo, com suas especificidades e seus encontros, que não abordo nesse artigo. Focalizo a pesquisa biográfica em educação, conforme a produção teórica de Delory-Momberger, que se consolida a partir dos anos 2000. Evidencio na teoria da pesquisa biográfica em educação a noção de experiência, considerada por Delory-Momberger como seu cerne. Experiência é compreendida como a maneira pela qual “nos apropriamos do que vivemos, provamos, conhecemos” (Delory-Momberger, 2019, p.81). Trata-se de processos de apropriação reflexiva do vivido, pela atribuição de sentidos, a partir das narrativas de si. As narrativas são construídas pela configuração dos fragmentos do vivido que produzem os motivos para cada um/a no presente. Portanto, na pesquisa biográfica em educação os participantes “realizam experiências” ao ressignificar o vivido.

Desse modo, a seguir evidencio questões de pesquisa e alguns aspectos das bases teóricas e metodológicas de Bernard Charlot. Posteriormente, eu focalizo pressupostos teóricos e metodológicos de Christine Delory-Momberger. Nas considerações finais identifico aproximações preliminares entre essas duas teorias e suas contribuições para os estudos das juventudes e escola.

1 Bernard Charlot e a teoria da relação com o saber

Tendo como referência os artigos de Rego e Bruno (2010) e de Giolo (2011) apresento alguns aspectos da formação de Bernard Charlot. Ele é conhecido pesquisador francês, radicado no Brasil desde os anos 2000. Em sua graduação em Filosofia realizou estudos relacionados à epistemologia do conhecimento com Georges Canguilhem. Afirmo que tal experiência marcou sua formação como pesquisador, contribuindo para a construção de seus motivos para estudar a relação das pessoas com a escola e com os estudos. Sua tese de doutorado, por exemplo, defendida em 1985, pela universidade Paris 10, se denomina “Sobre a relação com o saber”.

Trabalha um período como professor da Universidade de Túnis, na Tunísia, e depois, de volta à França, na École Normale (Instituto de Formação de Professores), em Le Mans. Tais experiências marcam significativamente sua formação como educador e pesquisador na área de educação. A partir de percurso de vida e de pesquisa seus estudos são desenvolvidos no campo da Sociologia da Educação.

Torna-se professor da Universidade Paris 8 onde atua por 16 anos. Nessa universidade fund a equipe de pesquisa de grande projeção internacional, a ESCOL (Educação, Socialização e Comunidades Locais). Tal equipe se interessava pela investigação das relações com os saberes e desigualdades sociais, como também por outras “temáticas relacionadas à educação como violência na escola, territorialização das políticas educacionais e globalização” (Giolo, 2011, p. 44).

No Brasil Bernard Charlot inicia os seus trabalhos como professor-visitante na Universidade Federal de Mato Grosso. A partir de 2006 passa a trabalhar como professor visitante na Universidade Federal de Sergipe e professor afiliado da Universidade do Porto (Portugal). É coordenador da Rede de Pesquisa sobre Relação com o Saber (REPERES) e seu último livro, Educação e Barbárie, foi lançado em 2020.

A noção da relação com o saber em suas vertentes psicanalíticas, com Beillerot; socioantropológicas, com Bernard Charlot e “didáticas”, com Chevallard são debatidas e aprofundadas pelos estudos de diversos teóricos, em diferentes países, como por exemplo: por “Broitman e Charlot, Cavalcanti, 2015; Charlot, 1999, 2005, 2013; Terriault, Baillet, Carnus Vincent, Vercellino, 2020; Vincent e Carnus, 2015” (Charlot, 2021, p. 2).

Charlot reitera que nos últimos trinta anos pode-se comprovar “o valor heurístico da noção de relação com o saber para lançar luz sobre situações, práticas e histórias singulares de confronto com o saber, identificadas empiricamente” (Charlot, 2021, p. 2). Acrescenta o autor que para compreender tais situações, práticas e histórias singulares é preciso estudar “o significado que aquele que aprende lhes dá” (Charlot, 2021, p. 2), a partir de uma leitura positiva da relação dos/as estudantes com suas atividades de aprendizagem na escola. Não sendo o objetivo desse artigo trazer o debate travado nas diferentes correntes em torno da “relação com o saber”, proponho apresentar alguns elementos da teoria da relação com o saber, a partir da abordagem socioantropológica de Bernard Charlot. Conforme Charlot, a teoria da relação com o saber é simultaneamente “singular e social, é relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo e apresenta uma dimensão epistêmica, identitária e social - de modo que a educação é, indissociavelmente, humanização, socialização e singularização” (Charlot, 2021, p. 1).

Evidencio aspectos que identifico como principais pressupostos dessa teoria: sua perspectiva antropológica sobre “tornar-se” sujeito singular/social pela educação; a leitura positiva do processo de aprender; a práxis humana pelo trabalho/atividade.

1.1 Perspectiva antropológica sobre tornar-se sujeito singular/social pela educação

A teoria de Bernard Charlot parte da questão antropológica “do sentido que os alunos de meios populares atribuem à escola e ao que lhes é ensinado e, por extensão, a do sentido que um ser humano dá às muitas coisas que deve aprender na sua vida” (Charlot, 2021, p. 3), que a partir de 2016 se desdobra outra “o da volta à sociedade contemporânea de antigas formas de barbárie e do surgimento de novas formas” (Charlot, 2020, p. 3), que é desenvolvida no seu livro “Educação ou Barbárie” (Charlot, 2020).

Um eixo central dos pressupostos antropológicos da teoria da relação com o saber refere-se à necessidade do ser humano “tornar-se” a partir da educação e das atividades que realiza. Desde o livro: “Du rapport au savoir: éléments pour une théorie” (Relação com o saber: elementos para uma teoria), traduzido no Brasil em 2000, Bernard Charlot cita a obra de Kant “Réflexions sur l'éducation” (Reflexões sobre Educação), do final do século XVIII: “o homem é a única criatura que precisa ser educada [...] deve servir-se da própria razão [...]. O homem não é, deve tornar-se o que deve ser; para tal deve ser educado [...]” (Kant in Charlot, 2000, p. 51 e 52). Portanto, a teoria da relação com o saber parte da premissa de que “nascer é estar submetido a obrigação de aprender” (Charlot, 1997, p. 57).

Bernard Charlot acrescenta outra dimensão desse pressuposto antropológico da necessidade de tornar-se humano, a partir dos estudos de Lucien Sève, que analisa tal processo como uma práxis, que recorre às contribuições de Marx. Sève e Charlot partem, portanto, do pressuposto da VI Tese de Marx sobre Feuerbach: “a essência humana não é uma abstração inerente ao indivíduo tomado à parte. Na realidade ela é o conjunto das relações sociais” (Sève, 1968, in Charlot, 1997, p. 58). Nesse sentido, cada indivíduo “se torna humano, se hominizando pelo seu processo de vida real no seio das relações sociais [...]” (Charlot, 1997, p. 57-58).

No livro lançado em 2013, denominado “Da relação com o saber às práticas educativas”, Bernard Charlot afirma que os estudos de Marx avançam na análise dos processos de construção dos sujeitos singulares/sociais ao trazer à tona os conceitos de trabalho, relações sociais e de práxis. Os seres humanos sobrevivem e constroem o mundo pelo trabalho mediante a práxis: “o processo pelo qual o homem transforma a natureza e, ao transformá-la, transforma a si mesmo” (Marx in Charlot, 2013, p. 169). Leontiev enfatiza a importância de Marx na construção de uma teoria da gênese social dos seres humanos e seu processo de construção histórica. Conforme Marx: cada uma de suas relações humanas com o mundo: “a visão, o olho, o olfato, o gosto, o tato, o pensamento, a contemplação, o sentimento, vontade, a atividade, o amor: em resumo todos os órgãos de sua individualidade são, de imediato, órgãos sociais; são em seu comportamento objetivo ou em sua relação com o objeto, a apropriação do objeto, a apropriação da realidade humana. (Marx in Leontiev, 1984, p. 74).

Bernard Charlot explica que a partir desses pressupostos Vygotsky e Leontiev desenvolvem seus estudos, com os quais tratam do surgimento da linguagem, dos significados culturais e dos processos de significações. Segundo Vygotsky coletivamente os seres humanos criam “instrumentos materiais e, também, conceituais, porque para o trabalho coletivo é necessária a comunicação” (Charlot, 2013, p. 169). Para a apropriação dos significados culturais, instrumentos materiais e conceituais, os seres humanos precisam entrar em processos de aprendizagens. Esses processos ocorrem ininterruptamente e de modo articulado em três dimensões: o indivíduo é construído coletivamente como espécie humana (processo que denomina de hominização); se constrói como membro de uma sociedade, com as referências culturais que são construídas com o tempo (acrescento que tal processo é permeado por tensões, relações de poder) e, também, constrói-se como sujeito singular. Em outras palavras Bernard Charlot afirma que pela educação o ser humano se constrói indissociavelmente em um “triplo processo: de humanização, de socialização, de subjetivação/singularização” (Charlot, 2013, p. 167).

1.2 Leitura positiva do processo de aprender

A teoria da relação com o saber parte da desconstrução de teorias deterministas e reprodutivistas sobre as possibilidades de aprender, baseadas na posição social do sujeito e com explicações de motivos externos das dificuldades nos estudos. Partilho com o autor o questionamento às leituras negativas das teorias sociológicas clássicas em relação aos estudantes de classes sociais menos favorecidas economicamente. Sua tese questiona as explicações construídas que buscam causas externas aos sujeitos, como a origem social, para explicar de modo determinista as dificuldades vivenciadas na escola, que seriam os motivos para o “fracasso escolar”. O autor considera que a origem social do aluno, por si só, não basta para compreender as dificuldades escolares.

Conforme o autor se a teoria do habitus, desenvolvida por Bourdieu, por exemplo, contribui para a compreensão das desigualdades sociais, mas não possibilita explicar o processo. “A noção de internalização pelos sujeitos das desigualdades sociais é importante para enfatizar os efeitos psíquicos da posição social” (Charlot, 2021, p. 5) e a noção de capital cultural transmitido de pais para filhos também explica as formas culturais de transmissão familiar, porém, não problematiza o modo como ocorre tal transmissão. A transmissão cultural ocorre pela posição social, mas principalmente pelas atividades na quais os indivíduos se inserem. Elas permitem a apropriação das referências culturais de determinado grupo social. Em relação à transmissão do capital cultural na sociedade argumenta o autor que:

Não se herda o gosto pela nouvelle cuisine pela arte abstrata ou pelo teatro da mesma forma que se herda a conta bancária e o carro do papai ou a casa da mamãe. É preciso uma atividade, por parte dos pais e por parte dos filhos viajar, ir ao museu, ao teatro, levar os filhos para dança, judô, aulas de piano, corrigir seus erros gramaticais e até, simplesmente, ajudar no dia a dia com os deveres de casa. Transmitir ou receber esse capital cultural é, na verdade, muito trabalho (Charlot, 2021, p. 5).

Desse modo, a teoria da relação com o saber desconstrói as explicações liberais meritocráticas dominantes, que culpabilizam isoladamente os indivíduos pelo fracasso ou o sucesso na vida e na escola, sem levar em conta tanto o seu lugar na sociedade, como também as atividades vivenciadas e respectivos encontros com os saberes aos quais têm acesso. Se a capacidade de aprender não é uma essência prévia do indivíduo, também não é marcada apenas por sua origem social, mesmo que essa possa limitar o acesso às diferentes atividades e aprendizagens. Pelas interpretações das atividades vivenciadas nos diferentes espaços sociais e na escola os/as estudantes encontram ou não as possibilidades de engajamento e as razões ou não de se mobilizar para aprender.

1.3 Práxis humana pelo trabalho/atividade

Segundo Charlot se mobilizar é “reunir forças para usar a si mesmo como recurso e, também, é se engajar em uma atividade”. (1997, p. 62). Ele recorre ao conceito de atividade de Leontiev: “a atividade é um conjunto de ações portadas por um móbil que visa um objetivo (Leontiev, 1975; Charlot, 1997, 2000, 2021; Reis, 2012, 2021). Conforme Leontiev “o objeto da atividade é seu verdadeiro motivo. Se subentende que este pode ser tanto material, como ideal, tanto dado pela percepção, tanto existente somente na imaginação, no pensamento” (Leontiev, 1984, p. 82). Acrescenta o autor que “atrás do motivo há sempre uma necessidade, que responde sempre a uma outra necessidade” (Leontiev, 1984, p. 82).

Interesso-me por estudar os motivos e necessidades dos/as estudantes, considerando que são construídos na relação dos indivíduos com os outros, pelas atividades e pela interpretação das experiências vivenciadas nos diferentes espaços sociais. As atividades, experiências e as aprendizagens que delas se apreendem estão envoltas em processos formativos em disputa, em relação à possibilidade de impor determinados modos de compreender e de organizar o mundo. Elas são atravessadas por relações de classe, de gênero, de raça, como também determinados modos de pensamento, de fazer e de saber fazer dominantes em determinada época. Se estamos numa sociedade em que o trabalho visa lucro e exploração essas relações sociais são permeadas por disputas econômicas e simbólicas. Nem todos têm acesso às mesmas atividades em nossa sociedade e às mesmas condições de educação escolar. Além disso, como explica Charlot, em diferentes espaços sociais tais atividades, como construções sócio-históricas, demandam lógicas específicas de aprender.

Pelas atividades que realizamos aprendemos a fazer algo (relação epistêmica com o saber); aprendemos modos de compartilhar o mundo com os outros, inseridos em uma relação social, em uma sociedade com posições sociais e relações de poder em tensão (relação social com o saber) e aprendemos para nos construir (relação identitária com o saber). (Charlot, 2021). Essas três dimensões: epistêmica, social e identitária se articulam, se influenciam construindo a relação de cada um com o mundo, com os outros e com si mesmos.

Se as atividades vivenciadas nas relações com o mundo, com os outros e com si mesmo possibilitam a construção de razões para o engajamento em determinadas atividades, em detrimento de outras, por outro lado, pessoas que têm acesso às mesmas atividades as interpretam de modo singular, a partir das articulações ou ressignificações de suas referências anteriores.

Bernard Charlot explica, ainda, que o engajamento nas atividades de aprender na escola demandam, entre outros aspectos, a entrada em atividade intelectual. Os saberes da escola são organizados de modo abstrato e apresentam o mundo como modos de pensamento. A mobilização para aprender na escola é construída pela articulação entre atividade, sentido e desejo. Como é possível que as atividades dialoguem e se articulem com os motivos de aprender dos/as estudantes ou construam ou ressignifiquem motivos para tal engajamento no esforço intelectual de aprender na escola? Considero que esta questão fundamental pode ser problematizada pela teoria da relação com o saber.

Em síntese, a questão central que mobiliza meus estudos na atualidade é de como realizar pesquisas sobre a construção social/singular de sujeitos em seus processos de aprender nos diferentes espaços sociais e, em especial na escola, e sobre como se constroem os motivos para aprender que decorrem das interpretações que realizam de suas experiências em diferentes âmbitos do mundo social. Compartilho com Cavalcanti (2015), as questões que apresenta em sua tese no que se refere às contribuições de Bernard Charlot e da equipe ESCOL para a teoria da relação com o saber. Salienta o autor que “a fórmula na qual se fundamenta Charlot e a equipe ESCOL reivindica o lugar da singularidade da história dos indivíduos no sistema escolar” (Cavalcanti, 2015, p. 105). Ao desconstruir as explicações deterministas das sociologias clássicas da reprodução social e da carência social, o autor propõe uma leitura positiva, que “estabelece, portanto, a ligação entre a experiência dos alunos, as suas maneiras de interpretar o mundo e a sua atividade” (Cavalcanti, 2015, p. 106).

“Os sujeitos necessitam realizar atividades de apropriação das significações culturais, que se revestirão dos sentidos pessoais atribuídos a essas significações. Esse processo não é homogêneo:

depende da qualidade dos encontros com os saberes vivenciados e, mais especificamente, com os desafios propiciados” (Reis, 2021, p. 81). Nesse sentido considero que a teoria da pesquisa biográfica ao focalizar o estudo das narrativas de si pelos sujeitos, contribui para o estudo das interpretações que os/as estudantes atribuem às suas experiências, às atividades com as quais se engajam nos diferentes espaços sociais e na escola. Focalizo essas questões no próximo tópico desse artigo.

Antes do diálogo com pressupostos teórico-epistemológicos da pesquisa biográfica em educação considero importante descrever brevemente meus encontros com a teoria da relação com o saber, que se iniciam na pesquisa de doutorado em educação. Minha primeira aproximação com os estudos do autor ocorre no ano de 2001 com a leitura do artigo de 1996, denominado “Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia” (Charlot, 1996). Tal leitura foi a referência para a construção do projeto de doutorado, que questionava os sentidos dos estudos para os/as alunos/as. Desse modo os trabalhos de Bernard Charlot desde essa época foram e são referências centrais em minhas pesquisas. De 2003 a 2004 participo dos Seminários da equipe ESCOL, coordenado por Jean Yves-Rochex e Elisabeth Bautier, na Universidade Paris 8, na Universidade Sorbonne Paris Nord.

As pesquisas na França e no Brasil resultam na tese de doutorado. O objetivo era analisar esses alunos como jovens, a construção desses jovens como estudantes, sua relação com os estudos, sua relação com o saber e com os saberes”. A tese era de que as referências culturais dos/as jovens, de diferentes espaços sociais se articulavam, se confrontavam e se ressignificavam nas experiências vivenciadas no ensino médio e de que havia desencontros entre “os saberes pessoais dos/as jovens e os saberes escolares” e, portanto, seria de suma importância realizar pesquisas e ressignificar o trabalho na escola com atividades que considerassem as referências culturais e sociais das juventudes, seus modos de expressão e sua construção como alunos/as na escola. Desse modo a teoria da relação com o saber era e é um eixo central para minhas problematizações, questionamentos, construções teóricas e metodológicas como pesquisadora.

O estudo de doutorado apresenta os princípios que continuam a orientar minhas pesquisas com juventudes e escola, fundamentadas na teoria da relação com o saber. Nessa pesquisa, metodologicamente realizo a análise qualitativa, longitudinal que cruza os procedimentos de pesquisa: inventários de saber (Charlot, 1996; 1999; 2000) com estudantes do primeiro ano; entrevistas aprofundadas com estudantes do segundo ano e novas entrevistas aprofundadas (Charlot, 1996, 1999; 2000) com cinco jovens no terceiro ano, que participaram dos inventários de saber e das primeiras entrevistas. Além disso, acompanho o trabalho de uma professora de Arte por três meses com jovens estudantes de uma turma de segundo ano³.

Em continuidade a essa pesquisa sobre a relação com o saber e com os saberes coordeno (GPEJUV) uma pesquisa ampla, denominada “Estudantes da escola pública estadual do ensino médio em Maceió: quem são, os sentidos que atribuem aos estudos, as possíveis relações entre a experiência escolar e seus planos de futuro” (2010-2012)⁴. Para aprofundar a análise sobre a relação com o saber e sobre a mobilização ou desmobilização para aprender no ensino médio faço um recorte desse estudo maior, que se configura como uma pesquisa de pós-doutorado. Nesse estudo também qualitativo os/as estudantes produzem inventários de saber, participam de grupo de discussão. Alguns estudantes que escrevem os inventários de saber, integram o grupo de discussão, realizam ainda entrevistas aprofundadas (Charlot, 1996; 1999; 2009). Tanto no doutorado, como nesta primeira pesquisa de pós-doutorado (sob a supervisão de Bernard Charlot) a metodologia de pesquisa é longitudinal, ou seja, os mesmos participantes se engajam nos múltiplos procedimentos de pesquisa, em um determinado tempo e espaço

³ Ver livro “Relação com o saber de jovens do Ensino Médio: modos de aprender que se encontram e se confrontam” (Reis, 2021).

⁴ Pelo GPEJUV (Cedu-UFAL), criado em 2010, coordeno e oriento pesquisas que focalizam os diálogos entre as culturas juvenis alagoanas com a cultura escolar e os sentidos de aprender na escola. Esses estudos focalizam como os/as jovens se constroem como estudantes, em especial no ensino médio e na universidade

em que os acompanho, o que permite analisar e colocar em diálogo os sentidos que atribuem às atividades e experiências vivenciadas na escola, que se articulam e se ressignificam com as de outros espaços sociais.

Posteriormente, com a equipe realizo outra pesquisa com estudantes do ensino médio em Maceió, denominada “Desafios enfrentados por jovens do ensino médio: um olhar sobre aprendizagens exigidas, modos de aprender e sobre seus planos de futuro” (2012-2014). Nesse estudo ocorrem encontros com grupos de diálogo, com estudantes do terceiro ano do ensino médio e, também, com professoras que trabalham com esses estudantes. Nessa pesquisa o foco era confrontar os modos como um grupo de professoras analisava os desafios para ensinar jovens em uma escola de ensino médio e como os/as jovens/estudantes, seus alunos, expressam tais desafios, tanto em relação aos estudos, aos saberes veiculados pela escola, como também em relação a outros aspectos que estes/as jovens gostariam que fosse levado em conta na sua relação com a experiência escolar.

Os estudos realizados permitem pesquisar a questão da relação com o saber, com os saberes das juventudes do ensino médio, suas interpretações sobre sentidos de aprender nos diferentes espaços sociais e na escola numa abordagem socioantropológica. Considero que é possível inserir aprimoramentos, a partir das contribuições da pesquisa biográfica em educação, cujos pressupostos apresento a seguir.

2 Christine Delory-Momberger e a pesquisa biográfica em educação

Em meu percurso de pesquisa e de trabalho com a formação dedico-me, principalmente, à temática da relação com o aprender das juventudes, em um sentido amplo, nos diferentes espaços sociais e, em especial, às tramas entre tais aprendizagens e aquelas veiculadas na escola para estudar, dentre outros aspectos, os indícios dos tipos de formação que ela propicia. Importa compreender os desafios postos à escola no que tange propiciar “encontros significativos de jovens com os saberes escolares” e para tanto, considero que a teoria da pesquisa biográfica em educação, a partir dos pressupostos de Christine Delory-Momberger, tem muito a contribuir.

O artigo de Maria da Conceição Passeggi (2020) apresenta uma importante descrição das vertentes e os entrecruzamentos de estudos com o “paradigma do biográfico” e contribui para me localizar nessa complexa trama. A autora apresenta uma cartografia dos quarenta anos que ela denomina de “paradigma narrativo-autobiográfico na pesquisa qualitativa em educação” (Passeggi, 2020, p. 60), com seus respectivos princípios epistemológicos. Ela aponta três abordagens narrativas que se interligam: “a das histórias de vida em formação (Pineau e Le Grand, 2012; Nóvoa e Finger, 2010; Dominicé, 2000); a da pesquisa biográfica em educação (Delory-Momberger, 2000, 2005, 2014; Alheit; Daussien, 2006) e a da pesquisa (auto)biográfica (Passeggi, Souza, 2017; Abrahão, 2004)”. (2020, p. 60).

Conforme a autora, as pesquisas como movimento de histórias de vida é uma abordagem que emerge nos anos 1980 na Europa (França, Bélgica, Suíça, Portugal) e na América do Norte (Canadá), tendo como foco a educação permanente de adultos e que se institucionaliza nos anos 1970 (Passeggi, 2020, p. 61). A autora explica que o centro da perspectiva é a ideia de que a pessoa em formação é o ator social que reflete sobre seu percurso de vida e pesquisa sua experiência. Referências importante dessa abordagem são: Pineau, 2005; Dominicé, 2000; Josso, 2010; Passeggi, 2016. Nesse sentido, como explica Passeggi, um dos conceitos primordiais dessa abordagem é o de pesquisa-formação, no qual a articulação entre os dois termos torna indissociável a formação da reflexão pela pesquisa (Pineau, 2005; Dominicé, 2000; Josso, 2010; Passeggi, 2016). “Essa mirada epistemológica, permite diferenciar o uso das histórias de vida como técnica ou instrumento de pesquisa, diferentemente do se faz em outras ciências” (Passeggi, 2020, p. 61). A autora explica que essa abordagem epistemológica se insere na pesquisa brasileira com os estudos de Nóvoa, especialmente com o livro “As histórias de vida em formação”, a partir dos anos 1990. Trata-se de um livro “de António Nóvoa e Matthias Finger, publicado em 1988, em Portugal, e reeditado no Brasil em 2010, 2014” (Passeggi, 2020, p. 63).

Identifico que minha experiência com pesquisa (auto)biográfica se insere no movimento de pesquisa-formação pela história de vida, a partir das interpretações realizadas pelo grupo do Grupo Docência, Memória e Gênero (GEDOMGE-FEUSP), coordenados por Denice B. Catani, Bemira O. Bueno e Cynthia P. de Souza, nos anos 90⁵.

Conforme explicam Belmira O. Bueno, Cynthia P. Sousa, Helena Chamlian e Denice B. Catani (2006, p. 392) o grupo foi criado no ano de 1994. Tinha influência dos estudos de Gaston Pineau, Pierre Dominicé e Marie-Christine Josso, desenvolvidos na Universidade de Genebra, com uma rede ampla com pesquisadores de outros países. As coordenadoras do GEDOMGE explicam que no grupo o método (auto)biográfico era utilizado em uma “dupla perspectiva: para operar como dispositivo de formação e, ao mesmo tempo, como instrumento de pesquisa” (Bueno et al, 2006, p. 392). Ao participar na época como professora de História, da educação básica, nesse dispositivo de pesquisa formação realizei a leitura de um romance autobiográfico de Elias Canetti, “A Língua Absolvida”, produzo relatos, leituras e reflexões sobre a profissão docente. Na mesma época passo a fazer parte do mestrado da FEUSP e integro outro grupo com pesquisa (auto)biográfica, coordenado por Helena Chamlian, que tinha como referência os estudos de Josso e de Nóvoa.

De acordo com Passeggi a outra abordagem epistemológica é a pesquisa biográfica em educação ou “Recherche biographique en Éducation” (Pesquisa biográfica em educação), proposta por Delory-Momberger, na França, no início dos anos 2000. Explica Passeggi que os estudos de Christine Delory-Momberger é um trabalho para delimitar a pesquisa biográfica em educação como uma “vertente da pesquisa qualitativa, de uma pedagogia biográfica ou de um paradigma biográfico, na elaboração de um referencial teórico e conceitual para traduzir a capacidade antropológica pela qual o humano percebe e organiza sua vida em termos de uma razão narrativa” (Passeggi, 2020, p. 64). Acrescenta Passeggi que o trabalho de “biografização, mediante o qual o humano se torna quem ele é, torna-se um dos principais focos dos estudos de Christine Delory-Momberger” (2020, p. 64).

Na pesquisa de doutorado estudo a relação com o saber de jovens do ensino médio e apresento a problemática da importância do saber pessoal para a aprendizagem dos saberes escolares. Nessa pesquisa recorro ao estudo de Delory-Momberger, segundo o qual as aprendizagens de saberes da escola e aprendizagens biográficas estão em relação de complementaridade e de reciprocidade (Delory-Momberger, 2005). Passeggi apresenta ainda uma terceira vertente, ao qual se filia: a pesquisa (auto)biográfica. Segundo ela, tal vertente se origina no Brasil, com essa denominação, em 2004, por ocasião do primeiro Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (I CIPA, Porto Alegre), idealizado por Maria Helena Menna-Barreto Abrahão (Abrahão, 2004), que reuniu pesquisadores da Europa, Canadá, Ásia, Estados Unidos da América e Brasil em torno do biográfico e do autobiográfico”. (Passeggi, 2020, p. 64).

O CIPA se constitui como um “marco inaugural e fórum de debates do movimento biográfico no Brasil, que passou a contar com a liderança de Elizeu Clementino de Souza, desde 2006, quando realiza, em Salvador, o II CIPA” (2020, p. 64). Em 2006 participo do II Congresso de Pesquisa (Auto)biográfico, no qual realizei um curso com Delory-Momberger, sobre “Ateliês Biográfico de Projeto” (2008, p. 96). Nessa época construo um projeto de pesquisa de pós-doutorado para trabalhar com os “ateliês biográficos” com jovens estudantes egressos do ensino médio. Porém, em razão das circunstâncias pessoais e profissionais esse projeto de pesquisa é abortado.

O reencontro com as pesquisas e pressupostos teóricos-metodológicos de Christine Delory-Momberger consolida-se entre 2016 e 2017, a partir do pós-doutorado sob sua supervisão da Universidade Sorbonne Paris Nord, com a realização de estudo com jovens da universidade parisiense, sobre as relações entre seus percursos de formação, seus projetos de futuro e projetos de si. Desde então emerge um paulatino e necessário processo de articulação e diálogo com parcimônia entre os

⁵ Nessa pesquisa foi publicado o livro: Vida e Ofício de Professores, no qual escrevo um artigo sobre uma experiência de pesquisa-formação.

pressupostos teórico metodológicos do “paradigma do biográfico” (2017, p. 11) e a teoria da relação com o saber (Charlot, 2021). Desse modo é possível afirmar que nas pesquisas atuais recorro aos estudos de Delory-Momberger, que se situam na segunda vertente apresentada por Passeggi: a pesquisa biográfica em educação.

É importante ressaltar que Christine Delory-Momberger é franco-alemã. Sua construção teórica articula, portanto, as referências de estudiosos da Escola de Genebra sobre o movimento Europeu das “Histórias de Vida com educação de adultos” aos referenciais da fenomenologia e hermenêutica alemãs. Seu doutorado em educação é realizado sob orientação de Remi Hess. Em 2003 obtém sua Habilitação para dirigir pesquisas, com o título “Questões e perspectivas da pesquisa biográfica: biografia, socialização e educação”. Posteriormente, trabalha como professora das Ciências da Educação na Sorbonne Paris Nord⁶. Sua produção fundamenta-se “na tradição hermenêutica (Dilthey, Gadamer e Ricoeur) e fenomenológica (Schapp, Schütz, Berger e Luckmann)” (2018, p. 786) e busca compreender “o lugar do biográfico na construção do sujeito através do processo de educação, de formação e de socialização e explorar as formas e os significados dessas construções biográficas nos diferentes momentos históricos”. Sem a possibilidade de aprofundar as análises sobre a produção teórica da autora destaco quatro aspectos que considero fundantes em sua teoria: a perspectiva socioantropológica da pesquisa biográfica em educação, a noções de biografização, experiência e narrativa de si.

2.1 Perspectiva socioantropológica da pesquisa biográfica em educação: biografização, tempo e narrativa

Segundo Delory-Momberger o “projeto fundador da pesquisa biográfica se inscreve no quadro de uma das questões centrais da antropologia social, que é a questão da constituição individual” (2018, p. 785). A pesquisa biográfica se ocupa de como os indivíduos “dão uma forma a sua existência” (Delory-Momberger, 2017, p. 48). Estuda as operações de biografização, pelas quais os indivíduos recorrem às linguagens culturais e sociais, “em um sentido amplo, enquanto códigos, repertórios, figuras do discurso: esquemas, scripts de ação que contribuem para fazer existir e reproduzir a vida social” (2013, p. 48; 2018, p. 785). Desse modo, o objeto da pesquisa biográfica “é o processo de gênese socio-individual da constituição do indivíduo concomitantemente singular e social” (2018, p. 786).

Desse modo, conforme a autora, o biográfico não é simplesmente uma sucessão de momentos vividos, mas faz parte de nossa “capacidade antropológica de ordenar a existência em termos de uma razão narrativa” (2018, p.786). Segundo ela, o que diferencia a pesquisa biográfica em educação de outras correntes de pesquisa qualitativa é a introdução da dimensão “do tempo e mais precisamente da temporalidade biográfica na sua abordagem dos processos de construção individual” (2017, p. 15).

Explica a autora que as narrativas elaboradas pelos sujeitos se inscrevem em um estatuto antropológico porque se constituem a partir da temporalidade da experiência. Os relatos ou histórias contadas pelos/as participantes da pesquisa evidenciam uma dimensão da aprendizagem de si em relação com a aprendizagem do mundo social (2005, p. 136). É pela linguagem do relato e por sua lógica de configuração narrativa que se constroem e se escrevem todos os espaços/tempo da experiência humana. Em razão dela lembramos o passado e projetamos o futuro. É fundamental compreender sua concepção de narrativa, pois configura uma especificidade em relação a outros usos da narrativa em pesquisa. Para a autora o relato

não é somente um sistema simbólico no qual os homens podem exprimir suas experiências e sua existência [...] Não se trata somente de discurso [...] mais aborda uma atitude mental e comportamental, uma forma de compreensão e de estruturação da experiência e da ação” (2017, p.30). Explica que “ele é o lugar onde se elabora o “colocar em forma” (mise en forme) (Gestalt) e, portanto, a formação (Bildung) de si, sendo também um lugar de aprendizagem (Delory-Momberger, 2005, p. 136).

⁶ Informações obtidas no site da autora, disponível em <http://www.christine-delory.com/>. Acessado em set. de 2021.

Para focalizar como ocorrem os processos de biografização, que são mediados pelas narrativas dos indivíduos, Delory-Momberger recorre aos estudos de Ricoeur. Ele explica que o tempo se torna humano por se articular de modo narrativo e que os relatos produzem a mediação das experiências humanas com os sistemas simbólicos. As ações dos indivíduos e seus modos de pensar são inscritas nas “histórias que organizam e constroem a experiência segundo a lógica do relato” (Delory-Momberger, 2017, p. 15). Os indivíduos constroem histórias sobre si mesmos a partir de interpretações das experiências sociais.

Ricoeur (1983) denomina esse processo de trama (“mise en intrigue”) que ocorre na e pela linguagem. As narrativas, conforme Ricoeur, não são eventos desconectados. A produção das narrativas ou das histórias pelos sujeitos ocorre por um processo de lembrança de eventos heterogêneos e construção de uma totalidade inteligível. Explica Ricoeur que tal trama (“mise en intrigue”) é a operação que produz de uma simples sucessão uma configuração” (1983, p. 102). Portanto, conforme Delory-Momberger “pelas narrativas produzidas estruturamos e interpretamos o que estamos vivendo, privilegiando o que consideramos relevante em nossa experiência e nos dando forma própria” (2019, p. 49).

2.2 Da experiência vivida à experiência realizada

Como explica Delory-Momberger, a pesquisa biográfica em educação fundamenta sua abordagem na relação de reciprocidade “entre formação e biografização, entre aprendizagem e experiência: todo percurso de vida é um percurso de formação, no sentido em que tal relação organiza temporalmente e estruturalmente as experiências da existência na configuração de nossas histórias” (2018, p.787).

Compreender sua concepção de experiência é fundamental. Para Delory-Momberger a experiência “está no coração dos processos segundo os quais biografamos as situações e os eventos de nossa existência, portanto, colocamos em forma e os significamos, constituindo assim os recursos de nosso capital biográfico” (2019, p. 81). Conforme a autora, ao fazer experiência realizamos nossas aprendizagens biográficas. Seus estudos lançam algumas questões:

Como se constitui a reserva de experiências e a natureza do saber que os indivíduos adquirem ao longo de sua existência? Como se constituem as reservas de experiências acumulados ao longo da vida? De que natureza são os saberes biográficos e como são armazenados? Como se operam a percepção e a integração de experiências novas? Como se ordenam as experiências sucessivas e que relação tem com a biografia individual? (2021a, p. 342-343).

Delory-Momberger explica, ainda, que em alemão existem termos com sentidos diferentes para três dimensões da experiência. Ela considera tal diferenciação importante para a pesquisa biográfica em educação. O termo *Erlebnis* se refere à experiência mais imediata, a experiência vivida no cotidiano. O termo *Erfahrung* significa aprender. Ele descreve outro sentido de experiência, como a experiência que temos, que adquirimos ao longo da vida. Há ainda uma terceira dimensão para a experiência, como “conjunto de conhecimentos, de saber-fazer, de competências ligados ao exercício de uma arte ou um trabalho ou mais amplamente como o exercício da vida, conjunto que não se finaliza, que está em perpétua recomposição e evolução” (Delory-Momberger, 2019, p. 82; 2021a, p. 342).

Delory-Momberger argumenta que a passagem dessa experiência imediata para a experiência adquirida constitui nossos recursos experienciais, que Schütz denomina de “biografia da experiência” (*Erfahrungsbiographie*). Tendo como referência os estudos de Schütz a autora explica que tais recursos produzem nossa reserva de conhecimentos disponíveis ou capital biográfico, que proporcionam as estruturas de ação generalizáveis, formalizadas conforme as lógicas das experiências anteriores ou pelos saberes transmitidos. “As experiências adquiridas são ‘recursos biográficos’ que organizam e estruturam a percepção do mundo circundante” (2021^a, p. 341) e os modos como compreendemos o presente e vislumbramos o futuro.

Tendo como referência os estudos de Alfred Schütz a autora explica nossos processos de nos construir como sujeitos sociais/singulares. Na vida cotidiana cada um constrói paulatinamente “um estoque de conhecimento que lhe serve como um código de interpretações de suas experiências passadas e presentes e, também, determina a antecipação das coisas que virão” (Schütz, 1979, p. 74). Esse processo ocorre na relação dos indivíduos com os diferentes espaços sociais e o estoque de conhecimentos disponíveis é mobilizado para interpretar novas experiências. Schütz acrescenta que “a experiência em curso pode, por exemplo, ser identificada como uma experiência anterior igual, mas modificada ou, ainda, uma experiência do tipo semelhante [...]. Ou, então, a experiência em curso aparece como estranha, no caso de nem remeter a um tipo à mão de experiência anterior” (1974, p. 75). Conforme Schütz nessas situações “é o estoque de conhecimento à mão que serve como código de interpretação da experiência atual em curso” (1979, p. 74).

Delory-Momberger acrescenta que os saberes que fazem parte dessa reserva de conhecimentos disponíveis são de diversas ordens (saberes objetivados, comportamentais, procedimentais) e não estão presentes do mesmo modo na consciência para responder tal ou qual situação. Os sujeitos para se apropriar de objetos de aprendizagem precisam interpretar e integrá-los aos conhecimentos anteriores, que são heterogêneos e estão em relação entre si, enquanto parte da biografia da experiência.

Cada novo objeto de aprendizagem, conforme Delory-Momberger, entra em um processo singular, relacionado a sua história de aprendizagem de apropriação e de reconfiguração dos conhecimentos adquiridos anteriormente. A aprendizagem biográfica é essa dimensão que configura cada momento de formação e de aprendizagem como uma experiência biográfica singular. A aprendizagem aparece como transformação das experiências, das estruturas de saberes e de ação em uma configuração biográfica particular. Portanto, a aprendizagem para ser apreendida e não recusada como estranha ao “repertório de aprendizagens biográficas do sujeito” deve ser “uma atividade autorreferencial: o saber novo, encontrado em uma história de aprendizagem, deve ser primeiramente traduzido no código de saberes adquiridos” (2021a, p. 349).

Explica a autora que, em grande parte, as situações em que vivemos, reconhecemos como familiar e integramos automaticamente às experiências vividas ao nosso capital biográfico. Não solicitamos a ativação consciente de nosso saber da experiência. No entanto, outras situações vividas demandam interpretações, resistem a entrar em nosso capital biográfico, porque não correspondem aos esquemas de interpretação já constituídos. “Para se integrar como experiência elas exigem uma reconfiguração da reserva de conhecimentos disponíveis” (2019, p. 83).

Considero que nos diferentes momentos da vida e, dentre eles, na experiência escolar, somos mobilizados a entrar em determinadas atividades, projetos, ações pelas questões construídas na nossa relação com o mundo, com os outros, que em cada momento adquirem determinadas nuances e configurações.

Vale lembrar que quando construímos nossas narrativas partimos para responder as questões formuladas a partir de nossas experiências no mundo. A pesquisa biográfica em educação potencializa esse exercício de reflexividade sobre nossas aprendizagens biográficas. As narrativas são mobilizadas por uma questão do presente, posta pelo/a pesquisador/a, que incitam os colaboradores da pesquisa a construir suas narrativas. Conforme Ricoeur (2010) o motor da construção da narrativa pelo indivíduo é a busca de sentido no presente. O relato produzido “não é o passado, nem o futuro e nem mesmo o presente, mas um triplo presente, o que configura o aspecto intertemporal da construção da narrativa” (Ricoeur, 2010, in Reis, 2020, p. 398). A hermenêutica pressupõe o movimento de interpretar que combina os processos de explicar e compreender (Ricoeur, 1990).

Ela é uma história construída pelos indivíduos para dar sentido aos elementos diferentes, em direção a uma totalidade temporal” (Reis, 2020, p. 398), com a mediação do simbólico que articula normas, signos e regras. Configura-se uma história “mais que uma enumeração de acontecimentos numa ordem serial, tem de organizá-los em uma totalidade inteligível, de modo tal que se possa sempre perguntar qual é o tema da história (Ricoeur, 2010, p. 114) O/a participante da pesquisa produz sua narrativa mobilizando suas lembranças, construindo sentidos, reconfigurando eventos heterogêneos do

vividos para produzir uma totalidade coerente, uma história que tenha sentido, a partir de sua preocupação do presente e para tal produção ele recorre à reserva de experiências de seu capital biográfico. Esse processo produz um espaço de reflexividade de maior ou menor intensidade, dependendo do engajamento entre os envolvidos e do espaço de diálogo construído no processo de pesquisa.

Os relatos biográficos contribuem para a constituição do conhecimento situacional, uma compreensão da parte mais íntima da experiência humana. Proporcionam acesso à forma como os indivíduos vivem como atores nas suas próprias vidas, como pensam e agem nos contextos em que se encontram. ao contrário dos discursos dominantes e dos conhecimentos hegemônicos, eles trazem à existência "o ponto de vista do sujeito" e os tipos de conhecimentos que desenvolvem no decurso da sua experiência: conhecimento que é sempre construído de uma forma histórica, social e semiologicamente situada (Delory-Momberger, 2021b, p. 56)

A experiência de produzir o relato, portanto, é o cerne do processo de pesquisa. Ela também tem a potencialidade de se constituir como processo de formação. Ao propiciar a realização de uma experiência, pode contribuir para a formação de si e, também, um exercício de reflexão que pode produzir também aprendizagem (Delory-Momberger, 2005, p. 136).

Souza argumenta que “ao narrar experiências pessoais e coletivas, os sujeitos elaboraram conhecimentos sobre si e sobre seus mundos sociais possibilitando, por meio de suas experiências, a construção de um conhecimento singular” (SOUZA, 2018, p. 289). Como explica Valerie Melin (2020) “o trabalho interpretativo permite colocar em evidência como o vivido e suas representações estruturam a relação com a aprendizagem e o conhecimento (Melin, p. 291). Ela acrescenta que tal experiência contribui para a configuração biográfica de cada estudante e para compreender o projeto que tem de si mesmo, desenhando os contornos de sua lógica subjetiva em relação às práticas sociais nas quais estão inseridos (Melin, 2020, p. 291). Acrescento que a narrativa de si pode permitir, ainda, um distanciamento reflexivo sobre outras perspectivas de compreensão dos outros e do mundo.

No âmbito desse segundo pós-doutorado em educação realizo uma pesquisa biográfica em educação com estudantes de uma universidade francesa, que teve como objetivo identificar os sentidos que atribuem às “perspectivas de futuro” e aos “projetos de si”, tendo como referência seus percursos de formação⁷. No retorno ao Brasil introduzo esses referenciais teórico-metodológicos nas pesquisas. A pesquisa atual analisa os desafios de jovens para se tornarem-estudantes em uma universidade pública brasileira⁸. Nela proponho articular dimensões da teoria da relação com o saber com a pesquisa biográfica em educação.

Considerações finais

Do meu percurso de pesquisa emerge a necessidade de compreender as referências teóricas e metodológicas entre as "questões de pesquisa" da teoria da relação com o saber e da teoria da pesquisa biográfica em educação, o que justifica a construção desse artigo⁹. Vale destacar que é a partir da minha reserva de conhecimentos biográficos que identifico importantes aproximações entre pesquisa biográfica em educação e a teoria da relação com o saber para os estudos da relação com o aprender de jovens estudantes, mesmo que tais teorias partam de pressupostos teórico-metodológicos cujas especificidades devem ser aprofundadas.

⁷ Sob a supervisão de Christine Delory-Momberger

⁸ No âmbito do grupo de pesquisa “Juventudes, Culturas e Formação” (GPEJUV)

⁹ Essa pesquisa guarda-chuva (com apoio do CNPq) se articula com outros estudos de doutorado, iniciação científica e trabalhos de conclusão de curso em andamento no grupo e conta com a parceria de Valerie Melin, que também realiza pesquisa sobre desafios de estudantes universitários na Universidade de Lille (França).

Sem adentrar em tais especificidades, compartilho com Gamboa (2015) que tanto as abordagens crítico-dialéticas, que reputo com maior ênfase à Charlot (2013), como a abordagem da fenomenologia-hermenêutica, que é mais focalizada em Delory-Momberger (2019, 2021) “partilham o princípio da contextualização. Isto é, os fenômenos devem ser estudados considerando seu entorno, seus ambientes naturais, os contextos em que se desenvolvem e têm sentido” (Gamboa, 2015, p. 126). Ambas as teorias, ao partirem da mesma pergunta, sobre como nos tornarmos sujeitos, submergem no contexto das relações de poder e de desigualdade sociais nos quais estamos inseridos e buscam suas respostas em abordagens críticas em relação à educação.

A partir da apresentação de noções anteriormente focalizadas nas respectivas teorias resalto algumas das proximidades identificadas. Tanto a teoria da relação com o saber e a pesquisa biográfica em educação partem do pressuposto de que o ser humano nasce inacabado e na relação com o mundo, com os outros e com si mesmo “torna-se, se singulariza, se constitui” como sujeito singular/social. Se Bernard Charlot recorre ao pressuposto apresentado na VI Tese sobre Feuerbach, de Karl Marx, segundo a qual “a essência do homem não fica dentro de cada indivíduo que nasce, mas é o conjunto das relações sociais” (Sève, 1979, Marx, 1982, Charlot, 2013, 2021), Delory-Momberger cita igualmente Lucien Sève para explicar que o estabelecimento humano “é o conjunto dos processos biográficos através dos quais o indivíduo da espécie humana se torna psicologicamente sociário do gênero humano” (Sève, 2008, p. 105 in Delory-Momberger, 2018, p. 255).

Concordam com o sentido antropológico “de se tornar”, pela apropriação de mundo a partir das aprendizagens pela interpretação do vivido. Para explicar esse processo Bernard Charlot recorre à noção marxista de atividade e Christine Delory-Momberger à noção de experiência pela vertente da fenomenologia social alemã e à concepção de narrativa de si, a partir da hermenêutica de Ricoeur.

Portanto, identifica-se que para os dois autores a relação com o aprender e a formação humana, em um sentido amplo, se constroem pelos sentidos atribuídos ao vivido nos diferentes espaços sociais. Pelas atividades construímos nossa relação com o mundo, com os outros e com nós mesmos, que se articulam enquanto relação epistêmica, social e identitária com o saber. Pela pesquisa biográfica os sentidos da experiência são interpretados a partir das narrativas que permitem realizar experiência, ou seja, passar por um trabalho de reflexão sobre o vivido. Parte-se do pressuposto de que realizar experiência, a biografização, permite construção da reserva de conhecimentos disponíveis, que são as referências para novas aprendizagens. Tal processo é sempre de biografização, no qual cada um dá forma a sua existência, a partir das linguagens, compreendidas como construções simbólicas sócio-históricas. Porém, reitero que as referências possíveis para realizar esse processo são dadas pelas possibilidades sociais, históricas, culturais de acesso a determinadas atividades no mundo social.

Em outras palavras, pela pesquisa biográfica em educação as interpretações sobre o que vivemos produz nossas experiências, tomando forma nas narrativas orais, escritas, corporais, a partir de imagens etc. Portanto, nossa vida é apreendida pelas histórias que construímos sobre o mundo, sobre os outros e sobre nós mesmos. A construção dessas histórias ocorre a partir dos motivos, das questões do presente que são elaboradas pelas interpretações e articulação de dimensões da nossa experiência. Ao narrar produzimos sentidos aos aspectos heterogêneos do vivido e que produz para nós uma configuração coerente de nossa história. É possível inferir que tal configuração ocorre pela integração e ressignificação das aprendizagens em nossa reserva de conhecimento disponíveis.

Compreendo que tal processo pressupõe o confronto com as atividades (corporais, objetivas, simbólicas, sensoriais, manuais), no sentido de Leontiev. Desse modo, a pesquisa com as narrativas de si focaliza a “realização de experiências”, com processos reflexivos pelas linguagens. A atividade biográfica de narrar atualiza nossa experiência no mundo, como modos de ressignificar o vivido.

Porém, as dimensões da atividade, experiência vivida e experiência realizada pelas narrativas estão dialeticamente imbricadas. Somente podemos interpretar nossas experiências vividas, porque elas estão perpassadas por atividades vivenciadas, enquanto processos sociais, culturais, econômicos que são diferentemente partilhados em razão de disputas econômicas, políticas e simbólicas.

Considero que as narrativas de si são modos privilegiados de estudar e buscar aproximações com os motivos construídos dentro e fora do espaço escolar para cada um se engajar em determinadas atividades de aprender na escola, o que permite compreender melhor seus processos de mobilização nas diferentes dimensões na vida e naquelas atividades que exigem esforço intelectual para adentrar em modos de aprender abstratos. É nesse sentido que me interesso pela articulação entre a teoria da pesquisa biográfica e da relação com o saber.

Vale ressaltar que a pesquisa biográfica em educação possibilita concomitantemente momentos de “pesquisa e de formação para aqueles que dela fazem parte, inclusive para aquele que conduz a pesquisa, que se forma como pessoa, como pesquisador/a e formador/a” (Reis, 2020, p. 299), processo que Delory-Momberger denomina de heterobiografização (Delory-Momberger, 2014; Reis, 2020). O/a participante do estudo ou colaborador/a entra em um espaço de diálogo para construir narrativas de si e a experiência da narrativa é partilhada com o/a pesquisador/a, o que possibilita para ambos a construção ou ressignificação de aprendizagens biográficas sobre o mundo, sobre os outros e sobre si mesmo.

No caso dos estudos que realizo, a construção da narrativa de si pelo/a estudantes é um eixo central. No processo de realização das entrevistas de pesquisa biográfica ocorrem diversos encontros com cada participante da pesquisa. Para tanto, construo o procedimento de restituição reflexiva partilhada. Tanto pesquisador/a como o/a colaborador/a se reencontram para dialogar sobre as entrevistas transcritas e previamente lidas. O objetivo desses encontros é possibilitar processos intensos de biografização e de realização de experiências, a partir de reflexões partilhadas sobre as narrativas construídas. São momentos de aprofundamento das reflexões, de novas indagações e espaços de “realizar experiência” e “aprendizagens biográficas”, configurando-se como novas e importantes etapas da pesquisa. Viabiliza-se desse modo um processo partilhado de colaboração entre pesquisador/a e pesquisado/a. Considero, ainda, que tais pesquisas permitem uma leitura positiva da relação dos/as estudantes com as experiências escolares e de sua relação com os estudos.

Dessas aproximações preliminares pode-se depreender que, tanto a teoria da relação com o saber, como a pesquisa biográfica em educação preocupam-se com a valorização da dimensão da formação humana, não restrita à perspectiva da pesquisa científica, mas também em suas dimensões éticas e políticas (Delory-Momberger, 2021; Charlot, 2020) e podem contribuir para os estudos sobre a relação das juventudes com o aprender em diferentes espaços sociais e escolares.

AGRADECIMENTOS

Esse artigo é parte dos resultados da pesquisa “Pesquisa Biográfica em Educação, Juventude e Mobilização para Aprender: estudo empírico e perspectivas teóricas. Agradeço ao Apoio do CNPq à pesquisa, pelo Edital Universal, Processo: 439558/2018-2 e pela Bolsa Produtividade – PQ2, Processo: 313398/2018-6.

Referências

- Bueno et all. (2006, maio/ago.). Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p. 385-410.
- Cavalcanti, J. D. B. (2015). A noção de relação ao saber: história e epistemologia, panorama do contexto francófono e mapeamento de sua utilização na literatura científica brasileira. *Tese de Doutorado em Ensino das Ciências*, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil.
- Charlot, B (1996, maio). Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*, n.97, p.47-63.

- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Éléments pour une théorie. Paris: Anthropos.
- Charlot, B. (2000). *Da Relação com o saber*. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Charlot, B. (2005). *Relação com o saber*. Formação dos professores e Globalização. Questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed.
- Charlot, B. (2009). *A relação com o saber nos meios populares*: uma investigação nos liceus profissionais do subúrbio. Porto, CIIE/Livpsic
- Charlot, B. (2013). *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez.
- Charlot, B. (2020a). *Educação ou Barbárie?* Uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez.
- Charlot, B. (2020b). *Éducation ou barbarie*. Pour une anthropo-pédagogie contemporaine. Paris: Economica-Anthropos.
- Charlot, B. (2021). Dos fundamentos antropológicos de uma teoria da relação com o saber. *Revista Internacional Educon*, 2(1)
- Charlot, B. (1999). Le Rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue. Paris: Anthropos.
- Delory-Momberger, C. (2005). *Histoire de vie et recherche biographique en éducation*. Paris: Anthropos. Ed. Econômica.
- Delory-Momberger, C. (2013). Recherche biographique et récit de soi dans la modernité avancée. In: Niewiadomski, C. & Delory-Momberger, C. (Org.). *La mise en récit de soi*: place de la recherche biographique dans les sciences humaines et sociales. Lille: Presses Universitaires du Septentrion.
- Delory-Momberger, C. (2014). *De la recherche biographique en éducation*: fondements, méthodes et pratiques. Paris: Téraèdre.
- Delory-Momberger, C. (2017, mars). De quel savoir la recherche biographique est-elle le nom? In: Dizerbo, A. (Dir.). *La recherche biographique: quels savoirs pour quelle puissance d'agir?* Paris: *Espace éditorial Le sujet dans la cité/L'Harmattan*, Hors-série Le sujet dans la cité, Actuels, n° 6.
- Delory-Momberger, C. (2019). Biographie, biographique, biographisation. In: Delory-Momberger, C. *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*. Toulouse: Éditions Éres.
- Delory-Momberger, C. (2021a, abril 13). Formación, saberes experienciales y aprendizaje biográfico. *ESPACIOS EN BLANCO. Revista De Educación. Serie Indagaciones*, 2(31), 341-350.
- Delory-Momberger, 2021b. La ricerca biografica nell'ambito educativo in Francia. *Autobiografie*, n. 2, Mimesis Edizioni, Milano-Udine
- Delory-Momberger, C. (set./dez. 2018). La recherche biographique en éducation en France. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 03, n. 09, p. 781-795
- Dominicé, P. (2000). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris, França, L'Harmattan.
- Gamboa, S. S. (2015). *Pesquisa em educação*: métodos e epistemologias. Chapecó, Argo.
- Gioi, J. (2011). Bernard Charlot: a educação mobilizadora. In: Rego, M. T. (Org.). *Educação, escola e desigualdade*. Coleção Pedagogia Contemporânea. Rio de Janeiro: Vozes, São Paulo: Revista Educação, Editora Segmento.
- Josso, M. C. (2010). *Experiência de vida e formação*. Brasil, Natal, São Paulo: Edufrn; Paulus.
- Leontiev, A. (1984). *Actividad, conciencia y personalidad*. México: Editorial Cartago de México, 1984.
- Lüdke, M., André, M. E. A (2014). *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U.

- Melin, V (2020). Les décrocheurs scolaires se racontent: Como a entrevista da pesquisa pode contribuir para a desconstrução dos processos de estigmatização?. *Revista Portuguesa De Educação*, 33(2), 310–328
- Nóvoa, A.; Finger, M. (2010). (Org.) *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, São Paulo, Brasil, Paulus, Edufrn,
- Passeggi, M. C. (2016, jan./abr). Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. *Roteiro*, Joaçaba, Brasil, (volumen. 41, n. 1), p. 67-86
- Passeggi, M. C. (2020). Enfoques narrativos en la investigación educativa brasileña. *Paradigma*, 57-79.
- Pineau, G. (2005, set./dez.). Emergência de um paradigma antropoformador de pesquisa-ação-formação transdisciplinar. *Saúde e Sociedade* (volumen.14, n.13), pp.102-110.
- Rego, T. C.; Bruno, L. E. N. B. (2010). "Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador-Entrevista com Bernard Charlot." *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 147-161, 2010.
- Reis, R; Alves, C. A. (2018). Pesquisa biográfica em educação e juventude: entrevista com Christine Delory-Momberger e Valérie Melin. *Debates em Educação*, vol. 10, nº. 20, p. 2-19.
- Reis, R. (2021). *Relação com o saber de jovens no ensino médio: modos de aprender que se encontram e se confrontam*. Curitiba, Appris.
- Reis, R. (2020). Pesquisa biográfica e heterobiografização: Fonte de aprendizagens para o/a pesquisador/a. *Revista Portuguesa De Educação*, 33(2), 295–309.
- Reis, R. (2017). Jeunes/lycéens: les expériences scolaires et leurs processus biographiques. *Pratiques sociales et apprentissages*, Jun 2017, Saint-Denis, France. p. 1-8.
- Reis, R. (2018). Estudos com jovens estudantes e pesquisa biográfica. In: Passeggi, M. C.; et all. *Infâncias, juventudes, universos (auto)biográficos e narrativas*. Curitiba: CRV, p. 81-94.
- Reis, R (2012). Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n 03, p. 637-652.
- Reis, T (2021). *Relação com o saber de jovens no Ensino Médio: modos de aprender que se encontram e se confrontam*. Paraná: Appris.
- Rochex, J-Y. *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris: Presses Universitaires de France, 1998.
- Ricoeur, P. (2010). *Tempo e narrativa 1: a intriga e a narrativa histórica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Souza, E. C; Meireles M. M. (2018) Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 15, n. 39, p. 282-303.
- Sévè, L. (2008). *Penser avec Marx Aujourd'hui*. Tome 2: "L'homme"? Paris: La Dispute.
- Schütz, A. (1979). *Fenomenologia e Relações sociais*. (Organização e introdução de Helmut R. Wagner). Rio de Janeiro: Zahar editores.
- Vercellino, S. (2020). La performatividad del dispositivo escolar de la relación del-la alumno-a con el saber. *Tesis doctoral. Universidad Nacional de Cordoba* (Argentina).
- Vercellino, S. (2021). Una Contribución a la Fundamentación Epistémica y Delimitación Teórica de la Noción de 'Relación con el Saber'. *Revista Internacional Educon*, 2(1).

Sobre a Autora

ROSEMEIRE REIS

 orcid.org/0000-0003-1525-3564

Doutora em Educação pela USP, com pós-doutorado pela UFS (2012) e pela Université Sorbonne Paris Nord (2016/2017). Pesquisadora Produtividade CNPq. Professora do Centro de Educação e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE-UFAL). Coordena o GPEJUV - Grupo de Pesquisa Juventudes, Culturas e Formação. Integra a Rede de Estudos sobre Relação com o Saber – REPERES; do Pôle Initiatives en recherche biographique (Collège international de recherche biographique en éducation (CIRBE-França) e participa da rede interinstitucional EMPesquisa sobre os percursos da Reforma do Ensino Médio. Se interessa pelo paradigma do biográfico e pela teoria da relação com o saber para estudar a perspectiva socioantropológica da relação com o aprender das juventudes (especialmente no ensino médio e na universidade). E-mail: reisroseufal@gmail.com