

JUVENTUDES, RELAÇÃO COM O SABER E PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA

Sentidos de aprender &
processos de biografização



Rosemeire Reis

Prólogo de Soledad Vercellino

Uma característica que você tem, Rosemeire, é aquilo que o Wright Mills sempre defendeu, que é a imaginação sociológica. Você consegue se apropriar dos autores e não ser repetidora de cada um deles. Você inventa, cria, dialoga, mas ao mesmo tempo avança. Isso é raro e você tem essa característica.

Marília Sposito (2025)

JUVENTUDES, RELAÇÃO COM O SABER E PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA

**Sentidos de aprender &
processos de biografização**



ROSEMEIRE REIS

**JUVENTUDES, RELAÇÃO COM O SABER
E PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA**

**Sentidos de aprender &
processos de biografização**

Apoio: FAPEAL e CNPq



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Rosemeire Reis

Juventudes, Relação com o Saber e Pesquisa (Auto)biográfica. Sentidos de aprender & processos de biografização. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 373p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-2692-7 [Impresso]
978-65-265-2721-4 [Digital]**

1. Juventudes. 2. Relação com o Saber. 3. Pesquisa (Auto)Biográfica. 4. Sentidos de aprender. 5. Biografização. I. Título.

CDD – 370

Capa: Déjà Vision (Ronaldo Deja) e finalização técnica: moah

Fotografia da capa: Arnaldo Medeiros

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Lourdes Kaminski

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editor: Valdemir Miotello

Diretores executivos: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025

Dedico carinhosamente este livro a Bernard Charlot (*in memoriam*), cuja obra, diálogos potentes e indagações instigadoras deixaram marcas indeléveis em minha trajetória de vida e de pesquisa, orientando princípios formativos profundamente humanizadores e comprometidos com a justiça social.

Agradecimentos

A todos e todas do grupo de pesquisa Juventudes, Culturas e Formação (GPEJUV-UFAL), aos/às orientandos/as e ex-orientandos/as pela parceria de pesquisa e amizade, em especial a Matheus Ivan Chagas, pela leitura e diálogo sobre os textos.
A Ronaldo Deja pelo design da capa do livro e à Laura Dumont pelo apoio.

Prólogo¹

Prólogos com um Prólogo de Prólogos é um livro do escritor argentino Jorge Luis Borges. Publicado pela Editora Torres Agüero em 1975, reúne cerca de cinquenta prólogos que Borges escreveu ao longo de sua vida.

No prólogo deste livro, Borges (1975) observa: “Até onde sei, ninguém ainda formulou uma teoria do prólogo. Essa omissão não deve nos perturbar, pois todos sabemos o que é. O prólogo, na triste maioria dos casos, beira a oratória de jantar e abunda em hipérboles irresponsáveis, que o leitor incrédulo aceita como convenções do gênero” (p. 3).

Ele também afirma que, quando os astros estão a seu favor (sic), o prólogo não é uma forma subordinada de brinde, mas uma espécie de crítica colateral.

Com esses, ou apesar desses, mandamentos super egóicos do meu sempre controverso compatriota ecoando em minha mente, escrevo este prólogo.

Trata-se de um prólogo solicitado por Rosemeire Reis, com quem compartilho uma amizade, num sentido análogo ao que Fernando Ulloa (1995) define como amizades psicanalíticas, aquelas que “são inicialmente facilitadas por necessidades gregárias [mas que, com o tempo, atingem] um nível suficiente de sublimação para se tornarem amizades entre [...] pessoas da mesma profissão” (p. 309). Compartilho esse tipo de vínculo com Rosemeire, mas também com outros que aparecem nesta obra porque Rose os evoca em seus escritos. As exigências da profissão, mas também aquelas que a transcendem, nos levaram a reforçar nosso espírito gregário em eventos científicos, artigos, redes de pesquisa, convites para

¹ Em espanhol prólogo é sinônimo de prefácio, no sentido usado no Brasil. Desse modo, preservou-se o termo de acordo com a opção de Soledad Vercellino, autora do texto.

atividades que cada uma de nós organizou, conversas, sempre unidas pelo estudo da relação com o saber.

Este livro condensa o desenvolvimento da longa carreira de pesquisa e formação de sua autora e apresenta com maestria as articulações teóricas e metodológicas que Rosemeire vem desenvolvendo em três campos de estudo: a teoria da relação com o saber, a sociologia da juventude e o campo da pesquisa (auto)biográfica em educação.

A obra possui muitos pontos fortes. Mencionarei alguns, sem pretender ser exaustiva.

Trata-se de uma obra altamente didática que permitirá ao leitor iniciante no campo dos estudos educacionais acessar uma introdução rigorosa à obra de Bernard Charlot e, de forma mais ampla, aos estudos sobre a relação com o saber; à apresentação da estrutura conceitual e exemplos empíricos da pesquisa autobiográfica e heterobiográfica em educação, com ênfase especial nas contribuições de Christine Delory-Momberger, mas também na evolução desses estudos no contexto brasileiro; e, por fim, apresenta uma visão geral clara da sociologia da juventude.

Mas, ao mesmo tempo, constitui uma obra altamente estimulante para aqueles leitores, como eu, que — talvez somente por acúmulo de experiência (anos) — há muito se dedicam ao campo dos estudos sobre as vicissitudes da aprendizagem, por estabelecer as bases para um programa de pesquisa científica cujo núcleo assume os seguintes compromissos epistemológicos, teóricos e metodológicos: uma perspectiva socioantropológica que concebe o sujeito como um ser em permanente construção, que aprende e se transforma por meio da interpretação dos significados das atividades vividas; uma leitura positiva das relações com a aprendizagem de sujeitos plurais, simultaneamente sociais e singulares; o reconhecimento de que os processos formativos não são neutros, mas permeados pelos significados e pelas relações hegemônicas de poder-saber de cada época; a tarefa de articular as dimensões micro e macro, as interpretações das experiências individuais e as análises de temas que permeiam a sociedade como

um todo (recuperando particularmente as clivagens de classe, raça, gênero e idade). Por fim, há uma postura epistemológica que reconhece que as escolhas metodológicas não são neutras, que opta por desenvolver pesquisas com os jovens, e não sobre eles, e adota procedimentos de pesquisa que estimulam processos biográficos que podem contribuir para os estudos sobre sua relação com o saber, para a autoformação e, de fato, para a emancipação.

Em terceiro lugar, e relacionado ao exposto acima, esta obra apresenta, descreve e fundamenta generosamente diversas ferramentas de pesquisa (auto)biográfica concebidas no âmbito de seus estudos com jovens. Essas ferramentas incluem ateliês com blog reflexivo, entrevistas de pesquisa biográfica e de restituição reflexiva dialogada, que promovem narrativas pessoais entre jovens por meio de diferentes linguagens: oral, escrita, visual, individual ou em grupo etc. Elas demonstram que o ato de narrar gera aprendizado ao proporcionar aos jovens um distanciamento reflexivo de suas experiências.

Por fim, a obra representa uma demonstração de como Rosemeire se relaciona com o saber em geral e com o saber da profissão de pesquisadora em particular. Nos doze capítulos que compõem o livro, a autora delinea sua situação, sua posição, sua prática e sua trajetória como pesquisadora, a fim de conferir-lhes um significado singular. Concebemos a relação com o saber como a criação contínua de saber sobre si mesmo e sobre a realidade, por meio da qual cada indivíduo integra o saber disponível e potencial de seu tempo. O produto ou remanescente desse processo criativo nada mais é do que o *pensamento*. Este livro contém precisamente isso: pensamento. Pensamento, entendido como uma busca por significado, um fundamento para a ação. Rose demonstra que é a atividade — entendida como trabalho — que constitui o saber, e não meramente seus resultados. “Trabalho psíquico, trabalho mental, trabalho coletivo — é o trabalho, isto é, a transformação, que se torna o paradigma do saber” (Beillerot et al, 1998, p. 33). Ela testemunhará esse trabalho em cada página.

Contudo, Rosemeire também demonstrará que o processo criativo do saber não deve ser considerado apenas como um

processo individual, mas sim como um processo inteiramente coletivo, um processo com os outros. Entre o movimento coletivo e social e a dinâmica psíquica individual, encontramos, como intermediários obrigatórios da experiência humana, o microcosmo de grupos que mediam, quando não possibilitam ou impossibilitam, a relação com o saber. E Rose dá conta desse microcosmo, de seus interlocutores. E o faz com gratidão àqueles que a precederam e com generosidade para com aqueles que a seguirão.

Nesse gesto de gratidão, o livro começa e termina com agradecimentos e homenagens (que, neste caso, são quase a mesma coisa) a Bernard Charlot.

Poucos dias antes da publicação deste texto, em 3 de dezembro de 2025, recebemos a notícia do falecimento de Bernard Charlot (1944-2025). Até seus últimos momentos, ele se mobilizou, sua vida pulsando, para gerar espaços — sempre coletivos e horizontais — para o pensamento, a reflexão e a produção. Esses espaços nos permitiram conhecer Rosemeire (e tantas outras pessoas) e cultivar aquela amizade da qual Ulloa fala.

Como humanos, não podemos parar de aprender, parar de saber. Somos compelidos a fazê-lo. Como nos tornamos aprendizes? Que processos vitais moldam nossas maneiras de nos relacionarmos com os saberes? Que saber nos é oferecido, que nos é negado? O que podemos fazer com esse saber: repeti-lo, transformá-lo, transgredi-lo, ignorá-lo? De onde se origina nosso impulso de saber? E de onde vem nossa obrigação de não saber? Bernard Charlot não se esquivou dessas questões. Dedicou sua sólida e extensa carreira intelectual e profissional a abordá-las. E ele próprio, em seu esforço intelectual, mas também na rede intersubjetiva que gerou, sustentou a aventura de buscar essas respostas, sempre incompletas, sempre parciais.

Ser apaixonado, ser generoso, transmitir o legado aos que vêm depois, parece ser condição *sine qua non* para possibilitar novas relações com o saber, com o aprender. Bernard honrou essa responsabilidade geracional. Rosemeire, com esta obra, o homenageia.

“Juventudes, Relação Com O Saber E Pesquisa (Auto)Biográfica: Sentidos de aprender & processos de biografização” é um livro que informa, oferece amplo material para reflexão e apresenta múltiplas facetas do tema a que se refere o título, no que Bernard Charlot (2023) chama de “cubismo epistemológico”, uma posição em que as partes expressam a verdade profunda do objeto sem apresentar uma totalização unificada, completa e definitiva dele.

Por todas as razões expostas acima, e sem recorrer a hipérboles irresponsáveis, recuso-me — apesar de Borges — a deixar de elogiar esta obra e de recomendar a sua leitura.

Soledad Vercellino

Viedma, Rio Negro, Patagônia Argentina, dezembro de 2025²

Referências

BEILLEROT, J., BLANCHARD-LAVILLE, C., MOSCONI, N. *Vocabulário e paradigmas de pesquisa na formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (IIE), 1998.

BORGES, J. L. *Prólogos com um prólogo de prólogos*. Buenos Aires: Editora Torres Agüero, 1975.

CHARLOT, B. Prólogo. In: CALVALCANTI, D., VERCELLINO, S. Y XYPAS, C. *Investigações sobre a noção de relação ao saber na América do Sul*. Editora CRV, 2023.

ULLOA, F. F. *Novela Clínica Psicoanalítica: historial de uma práctica*. Paidós, 1995.

² Soledad Vercellino é professora pesquisadora da Universidade Nacional de Rio Negro e da Universidade Nacional de Comahue. Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Nacional de Córdoba. Pós-doutoranda pela Universidade Nacional de Córdoba (Argentina). É uma das coordenadoras da Rede Internacional de Pesquisa sobre a Relação com o Saber (RIRSA).

Sumário

Introdução	17
-------------------	-----------

PARTE I – Juventudes e os sentidos de aprender: estudos a partir de seus processos de biografização

Capítulo 1	29
Teoria da Relação com o Saber, Sociologia da Juventude e Pesquisa (Auto)Biográfica: pontos de convergência	
Capítulo 2	75
Relações entre os conceitos de práticas e de aprendizagens: perspectiva socioantropológica	
Capítulo 3	85
Diálogos entre as 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	
Capítulo 4	119
Estudo das narrativas enquanto “experiências realizadas”	
Capítulo 5	131
Narrativas de si nos estudos com as juventudes	

Capítulo 6	163
Caminhos metodológicos nas pesquisas com as juventudes: ateliês com <i>blogs</i> reflexivos, entrevistas de pesquisa biográfica e restituição reflexiva dialogada	

PARTE II – Alguns resultados de pesquisas e uma carta/testemunho

Capítulo 7	209
Juventudes e relação com o saber: indícios da mobilização para aprender no Ensino Médio	
Rosemeire Reis	
Bernard Charlot	

Capítulo 8	235
Pesquisa biográfica e heterobiografização: fontes de aprendizagens para o(a) pesquisador(a)	

Capítulo 9	255
Dos caminhos formativos e processos de relação com o saber aos projetos de si: pesquisa biográfica com jovens universitários(as)	

Capítulo 10	279
Automedialidade e ressonância para a formação de si de jovens na universidade: ateliê com <i>blogs</i> reflexivos	

Capítulo 11	311
Desafios e táticas de mulheres para tornarem-se estudantes de Pedagogia	
Rosemeire Reis	
Jeane Felix	

Capítulo 12	353
Bernard Charlot e seu legado sempre presente em nossas vidas	
Epílogo	365
Sobre a autora	371
Sobre os participantes de capítulo em coautoria	372

Introdução¹

Este livro tem como objetivo apresentar as articulações teórico metodológicas de três campos de estudo: da Sociologia da Juventude, da Teoria da Relação com o Saber², inserida no campo da Sociologia da Educação, e do campo da Pesquisa (Auto)Biográfica, para estudar as juventudes e educação, especialmente em relação aos sentidos de seus processos formativos³.

Tais articulações se iniciam em 2016, com a pesquisa de pós-doutorado, pela Universidade Sorbonne Paris Nord, sob a supervisão de Christine Delory-Momberger, denominada *Le sens attribué par les étudiants en France aux « perspectives d'avenir » et à leurs « projets de soi » dans la modernité avancée* (Os sentidos atribuídos pelos estudantes na França às perspectivas de futuro e seus projetos de si na modernidade avançada)⁴ e com a organização do dossiê temático: *Educação e juventudes: contribuições da pesquisa biográfica na sociedade contemporânea*, em parceria com Camila Aloísio Alves, pela Revista *Debates em Educação* (2018)⁵. Esse processo se consolida com o

¹ Agradeço ao apoio da agência de fomento FAPEAL e do CNPq, como bolsa produtividade PQ.

² Vale destacar que a noção de relação com saber historicamente se desenvolve na França, a partir de três vertentes: a socioantropológica, de Bernard Charlot; a psicanalítica, conforme Beillerot e da Didática, no sentido empregado pelos franceses, a partir de Chevallard (REIS, 2021).

³ Todos os textos traduzidos neste livro são minhas traduções livres.

⁴ *Le sens donné par les étudiants français à leurs « perspectives d'avenir » et à leurs « projets de soi » dans la modernité avancée*. Relatório final de pesquisa. Estágio de pós-Doutorado em Educação, Université Sorbonne Paris Nord, Paris, 2017.

⁵ Neste dossiê, eu e Camila Aloísio Alves realizamos uma entrevista com Christine Delory-Momberger (Universidade Sorbonne Paris Nord) e com Valérie Melin (Universidade de Lille), intitulada “Pesquisa biográfica em educação e juventude”, para o dossiê: “Educação e juventudes: contribuições da pesquisa

desenvolvimento do estudo “Pesquisa Biográfica, juventudes e mobilização para aprender: estudo empíricos e aprofundamentos teóricos”, entre 2019 e 2022, com apoio do Conselho Nacional de Pesquisa e como bolsa de pesquisa produtividade (CNPq), que se desdobra na pesquisa “Sentidos das experiências realizadas para a formação de si e para a relação com a docência de jovens estudantes da Pedagogia”, realizada entre 2022 e 2025, com o apoio da Fundação de Apoio à Pesquisa de Alagoas (FAPEAL) e, também, bolsa produtividade CNPq⁶.

Como desdobramento destas pesquisas, eu, Soledad Vercellino (UNRN-Argentina) e Valérie Melin (Universidade de Lille-França), organizamos o dossiê internacional denominado: *Estudantes da universidade, narrativas e relação com o saber*, publicado pela Revista *Debates em Educação*. O dossiê conta com uma entrevista com Bernard Charlot, intitulada *Dimensões socioantropológicas e o lugar da narrativa na teoria da relação com o saber*, e com outra de Delory-Momberger, denominada *O poder formativo e performativo da narrativa na pesquisa biográfica em educação*.

Para apresentar os diálogos construídos, o livro se organiza em duas grandes partes, com doze capítulos. A primeira conta com cinco capítulos, focalizando os princípios teórico-metodológicos dos estudos com as juventudes, com a articulação da teoria da relação com o saber e do enfoque biográfico. Os seis capítulos da segunda parte apresentam resultados de pesquisas que, de alguma forma, colocam tais articulações em evidência. O último se trata de uma

biográfica na sociedade contemporânea”, Revista *Debates em Educação*, v. 10, n. 20, jan./abr. (2018).

⁶ A proposta metodológica, com duas dimensões de análise, é elaborada a partir destas duas pesquisas, dos cinco doutorados e três mestrados orientados neste período. Seu detalhamento é apresentado no capítulo 6. As teses de doutorado apresentam as análises nas duas dimensões propostas, porém, os capítulos apresentados neste livro apresentam resultados parciais das pesquisas. Os artigos gerais das pesquisas do CNPq estão em andamento. Eles apresentam as análises de acordo com a proposta metodológica construída.

pequena homenagem a Bernard Charlot, uma referência fundamental, tanto para a educação, como para a escrita deste livro.

Vale destacar que uma parte dos textos deste livro foi publicada como artigos de revista. Agrupá-los, mesmo implicando algumas repetições na definição de determinados conceitos, permite evidenciar o esforço realizado entre 2016 e 2025 de colocar em diálogo dimensões de diferentes campos de pesquisa, com suas especificidades; tendo em vista estudar as relações com o aprender das juventudes, em seus processos formativos nos diálogos entre os diferentes espaços sociais e na universidade.

Sua organização, com a inserção de capítulos complementares, propicia uma maior compreensão do caminho percorrido para esta aproximação, seus desdobramentos, como também possíveis questionamentos que possam emergir dos pilares que sustentam esta construção.

Considero importante salientar que desde os estudos doutorais interessei-me pelas *relações com o aprender* das juventudes, partindo do pressuposto de que para aprender é necessário diálogos entre os saberes apropriados, tratado na pesquisa de doutorado, “como os encontros e/os desencontros entre os saberes pessoais já apreendidos com outros saberes com os quais o indivíduo é confrontado nos diferentes espaços sociais”. A partir de então, uma questão me mobiliza: como estudar estes diálogos?

Um marco desse processo foi participar da equipe quando doutoranda pela Faculdade de Educação, na USP, coordenada por Helena Chamlian e da qual fazia parte Marília Sposito, que me apresentou às bases teóricas e metodológicas da Sociologia da Juventude (Sposito, 2004; Pais, 2003; Dayrell, 2009, Abramo, 2005).

A apropriação dos princípios teórico-metodológicos da teoria da *relação com o saber* inicia-se com o desenvolvimento da tese de doutorado (2002-2006), denominada *Encontros e desencontros: a*

*relação dos jovens/alunos do ensino médio com os saberes escolares*⁷, cujos aprofundamentos ocorrem pela realização da pesquisa de pós-doutorado, intitulada *Processos de mobilização e/ou de desmobilização em relação aos estudos para jovens e adultos no Ensino Médio*⁸, sob supervisão de Bernard Charlot, pela Universidade Federal do Sergipe, em 2012. A teoria da relação com o saber é focalizada em sua dimensão socioantropológica, enquanto as relações que os indivíduos estabelecem com o mundo, com os outros e com si mesmos, pelas atividades vivenciadas, as decorrentes aprendizagens apreendidas e entrelaçadas em diferentes dimensões da vida e não apenas enquanto relação com um saber-objeto (Charlot, 2000).

Indago também os desafios para aprender os saberes que a “escola” se propõe a ensinar ou, em outras palavras, sobre os processos pelos quais os/as jovens estabelecem a “relação com os saberes”, enquanto “relações com os saberes-objeto como o próprio saber objetivado, isso é, quando se apresenta como um objeto intelectual, como o referente de um conteúdo de pensamento” (Charlot, 2000, p. 86).

Em consequência dessas aprendizagens, as pesquisas que realizo tem como pressuposto a juventude como categoria sócio-histórica e heterogênea. São participantes dos estudos os/as jovens “reais”, com suas inscrições de classe, de gênero, de raça, privilegiando a análise de seus modos de expressão nos diferentes espaços onde se movem (Pais, 2003).

A partir de 2016, ao realizar o pós-doutorado sob a supervisão de Christine Delory-Momberger d, produuas mudanças ocorrem. O enfoque biográfico passa a fazer parte das pesquisas com as juventudes alagoanas e a predominância dos estudos passa a ser com as juventudes da universidade pública federal. Focalizo os

⁷ Esta pesquisa se transforma no livro: *Relação com o saber de jovens no Ensino Médio: modos de aprender que se encontram e se confrontam*, que conta com prefácio de Bernard Charlot (2021).

⁸ Ver Reis (2012).

sentidos de aprender para as juventudes, a partir do estudo de seus processos de biografização: “o conjunto de operações e de comportamentos pelos quais os indivíduos trabalham para dar uma forma própria ao que aprendem, no qual podem se reconhecer e se fazer reconhecer pelos outros” (Delory-Momberger, 2019, p. 50).⁹

Desse modo, priorizo pesquisas que tenham procedimentos construídos como espaços de diálogo, de reflexão sobre as questões de pesquisa, que passam a ter também uma dimensão formativa para aqueles/as que dela participam. Neste tipo de pesquisa são focalizadas as relações com o aprender, apropriadas das articulações dos saberes de diferentes espaços sociais com aqueles dos espaços escolares, os modos de expressão dos/as jovens, individuais e coletivos, materializados por processos de medialidades biográficas (Delory-Momberger; Bourginhon, 2023; Reis, 2023), e narrativas de si (Delory-Momberger, 2021; Reis, 2024).

Portanto, vale salientar que a apropriação que realizo da teoria da “relação com o saber” e de pressupostos da Sociologia da Juventude passa pelo estudo dos processos de biografização, a partir de meus repertórios de conhecimento científico, nos diálogos entre campos de estudos nos quais transito. Este livro propõe justamente apresentar algumas dimensões deste caminho percorrido até o momento¹⁰.

Numa perspectiva socioantropológica, um pressuposto fundamental do livro é de que as pesquisas focalizem o “tornar-se”, pela apropriação do social, a partir das interpretações dos interlocutores das pesquisas. A pesquisa biográfica, conforme Delory-Momberger, tem como cerne estudar o saber singular, produzido pela apropriação do social.

⁹ DELORY-MOMBERGER, C. Biographie, biofraphique, biographisathion. In: DELORY-MOMBERGER, C. (org.). *Vocabulaire des Histoires de Vie e de la Recherche Biographique*. Toulouse: Érès, 2019, p. 47-51.

¹⁰ Participo da Rede de Pesquisa Juventude (RedeJuve - Brasil), da Rede Internacional de Pesquisa sobre a Relação com o Saber (RIRSA) e do Pôle Initiatives en Recherche et en Formation Biographique (GIS-Le Sujet dans la Cité).

O livro busca dialogar, também, com uma indagação apresentada por Bernard Charlot em um dos encontros do Grupo de Trabalho 7, denominado “Raça, gênero, classe social, juventude”, como preparação para o Colóquio Internacional de Pesquisa sobre a Relação com o Saber (RIRSA), que ocorreu em Caruaru, Pernambuco, em novembro de 2025.¹¹

Nestes encontros, Charlot questiona se os estudos fundamentados na teoria da relação com o saber não estariam ficando restritos aos casos singulares das relações com o aprender dos sujeitos, deixando para um segundo plano a dimensão da identificação dos processos e da relação social com o saber. Considerando tal questão, proponho que as análises dos materiais produzidos nas pesquisas sejam realizadas em duas dimensões que se entrelaçam: a dimensão singular-social dos processos de biografização e a dimensão das temáticas socialmente partilhadas, como apresento no capítulo seis deste livro.

A seguir descrevo os capítulos que tratam das dimensões teórico-metodológicas que fundamentam os estudos, realizados no âmbito do grupo de pesquisa “Juventudes, Culturas e Formação” (GPEJUV-UFAL)¹².

No primeiro capítulo, denominado **Teoria da Relação com o Saber, Sociologia da Juventude e Pesquisa (Auto)Biográfica**: pontos de convergência, coloco em relevo as contribuições da Sociologia da Juventude, que estuda os modos de expressão de juventudes plurais, como sujeitos de direito; da teoria da Relação com o Saber, que se ocupa das relações com o aprender a partir dos sentidos que os/as jovens constroem sobre as atividades vivenciadas e da Pesquisa (Auto)Biográfica, que permite estudar

¹¹ Tais diálogos foram realizados pelo Google-Meet no GT juventude, gênero, raça, coordenado por Luciana Venâncio e Ana Teixeira.

¹² Sou líder fundadora do grupo de pesquisa “Juventudes, Culturas e Formação” (GPEJUV-UFAL), criado em 2010, em parceria com Angelica Silvana Pereira, que atualmente é professora da UFSC. A partir de 2023 a coordenação do grupo passa a ser partilhada com Jeane Felix e Luíza Silva-Silva.

tais sentidos a partir dos processos de biografização, propiciados pelos procedimentos de pesquisa reflexivos e dialógicos.

O segundo capítulo, intitulado **Relações entre os conceitos de práticas e de aprendizagens: perspectiva socioantropológica**, trata-se da tradução de minha participação na mesa redonda *Autour des concepts de pratiques et apprentissages*, com Brougère, Tremblay; Legrand, sob a coordenação de Alain Vulbeau, no *Colóquio Pratiques sociales et apprentissages*, que ocorreu na Universidade Paris 8, na qual apresento as primeiras aproximações entre relação com o saber e pesquisa biográfica, tendo como referência os estudos realizados com juventudes no Ensino Médio.

No capítulo 3, denominado, **Diálogos entre as 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**, apresento as aproximações entre suas produções teóricas, a partir das questões de pesquisa que os movem, identificando suas contribuições nas pesquisas.

O capítulo 4, denominado **Estudo com narrativas enquanto “experiências realizadas”**, trata-se de uma palestra proferida no encontro: “Estudiantes de/en la Universidad, narrativas y relación con el saber”, como parte do “Ciclo de Conversaciones: Investigación y Educación Narrativa: conversaciones introductorias”, em 22 de novembro de 2022, organizado por Soledad Vercellino, pela Universidade Nacional de Rio Negro, Argentina, na qual apresento como é apropriada a noção de narrativa, no âmbito do GPEJUV-UFAL, tendo como referência, principalmente, os estudos de Christine Delory-Momberger.

O capítulo 5, **Narrativas de si nos estudos com as juventudes**, apresenta aproximações entre os modos como os autores Machado Pais e Carles Feixa, referência para a Sociologia da Juventude, utilizam as narrativas nos estudos com jovens e os pressupostos da Pesquisa (Auto)Biográfica.

No capítulo 6, denominado **Caminhos metodológicos nas Pesquisas com as Juventudes: ateliês com blogs reflexivos, narrativas biográficas e restituição reflexiva dialogada**, aborda os

pressupostos e procedimentos de pesquisa construídos para os estudos com os/as jovens: ateliê com *blogs* reflexivos e entrevista de pesquisa biográfica com restituição reflexiva dialogada, tendo como proposta a interpretação e análise dos achados da pesquisa a partir de dimensões que se articula: dimensão singular-social dos processos de biografização e dimensão das temáticas socialmente partilhadas.

Pretende-se, portanto, com as articulações metodológicas destes três campos de pesquisa, responder ao questionamento de Bernard Charlot sobre como, a partir da análise dos sentidos das atividades, não ficarmos restritos aos casos individuais das relações com o aprender dos sujeitos. Na primeira dimensão da análise, busca-se estudar processos singulares sociais das relações com o aprender de jovens de modo aprofundado e, na segunda, identificar processos que se aproximam pelas relações sociais com o saber que partilham, como por exemplo, aquelas relativas às desigualdades sociais, perpassadas por assimetrias de poder de raça e de gênero. Na segunda parte do livro são apresentados sete capítulos com alguns resultados dos estudos.

O capítulo 7 denomina-se **Relação com o saber de juventudes do Ensino Médio**, produzido com Bernard Charlot, a partir de uma releitura das análises da pesquisa de pós-doutorado em educação, realizada sob sua supervisão, pela Universidade Federal de Sergipe.

O capítulo 8, intitulado **Pesquisa biográfica e Heterobiografização: fontes de aprendizagens para o(a) pesquisador(a)**, apresenta uma reflexão de meus aprendizados como pesquisadora, a partir da pesquisa com jovens estudantes da pós-graduação em educação em Paris, na Universidade Paris Nord, enquanto parte de meu pós-doutorado, sob a supervisão de Christine Delory-Momberger.

Em seguida, o capítulo 9, denominado **Dos caminhos formativos e processos de relação com o saber aos projetos de si: pesquisa biográfica com jovens universitários(as)**, apresenta resultados da mesma pesquisa de pós-doutorado, realizada na

Universidade Sorbonne Paris Nord, articulando os pressupostos da relação com o saber e da pesquisa biográfica.

O capítulo 10, denominado **Automedialidade e ressonância para a formação de si de jovens na universidade: ateliê com blogs reflexivos**, apresenta os pressupostos teóricos-metodológicos e as análises de um curso de extensão com blogs reflexivos, inserido em uma pesquisa maior.

O capítulo 11, intitulado **Desafios e táticas de mulheres para tornarem-se estudantes de Pedagogia**, produzido com Jeane Felix, apresenta alguns resultados da pesquisa realizada entre 2019 e 2022, sobre os desafios dos primeiros anos para jovens mulheres estudantes do curso de Pedagogia, na Universidade Federal de Alagoas.

No capítulo 12, reúno dois pequenos textos, escritos para Bernard Charlot, como um breve testemunho do lugar significativo deste intelectual e de sua obra nos processos de construção de minhas questões de pesquisa e trajetória como pesquisadora. Redigidos em épocas diferentes, estão juntos como um singelo agradecimento aos ensinamentos deste grande intelectual na minha formação e de tantos/as outros/as pesquisadores/as no Brasil, na França e no mundo, pautados na luta contra a barbárie, em prol de uma educação com justiça social, significativa e humanizadora.

**PARTE I – Juventudes e os sentidos de aprender:
estudos a partir de seus processos de biografização**

Capítulo 1

Sociologia da Juventude, Teoria da Relação com o Saber e Pesquisa (Auto)Biográfica: pontos de convergência¹

1. Introdução²

As pesquisas e aprofundamentos teóricos em andamento buscam articular, numa perspectiva socioantropológica, os diálogos entre três campos de investigação: a teoria da Relação com o Saber, conforme Bernard Charlot (2000, 2013, 2021), no âmbito da Sociologia da Educação; com os pressupostos teóricos e metodológicos da Sociologia da Juventude (Sposito, 2003, 2004; Dayrell, 2007; Pais, 2001, 2018; Brenner; Carrano, 2024) e da Pesquisa (Auto)Biográfica, desenvolvida no campo da educação (Delory-Momberger, 2009; Passeggi; Souza, 2016; Passeggi, 2020).³

¹ Todos os textos em francês citados neste capítulo são tradução livre da autora.

² Agradeço ao apoio da agência de fomento FAPEAL e do CNPq, pela bolsa produtividade.

³ Estes três campos de pesquisa fazem parte de minha formação como pesquisadora. No período do mestrado participo do Grupo de Pesquisa Docência, Memória e Gênero (GEDOMGE), na FEUSP, coordenado por Denice Catani, Belmira Bueno e Cintia Sousa, trabalho pioneiro de pesquisa (auto)biográfica no Brasil, denominado pelas pesquisadoras como pesquisa em colaboração. Participei, também, de um grupo de estudos com produções biográficas sobre a formação de professores da universidade, com Helena Chamlian, minha orientadora de mestrado e doutorado, na FEUSP. Tais experiências eram baseadas nos pressupostos da pesquisa-formação, na perspectiva das Histórias de Vida em formação (Josso, 2010; Pineau, 2005, Dominicé, 2000). Retomo a formação com enfoque biográfico no pós-doutorado com Christine Delory-Momberger (2016/2017), pela Universidade Sorbonne Paris Nord, a partir da pesquisa biográfica em educação. Início meus estudos no campo da Sociologia da Juventude, no doutorado na FEUSP, participando de uma pesquisa-ação: Gestão

Considera-se que tais diálogos permitem estudar os sentidos de aprender para as juventudes, em seus processos formativos nos diferentes espaços sociais, dentre eles, os escolares.

Estas aproximações teóricas e metodológicas se iniciam entre 2016 e 2017, com a pesquisa de pós-doutorado *Les sens donnés par les étudiants français à leurs 'perspectives' et à leurs 'projets de soi' dans la modernité avancée* e continuam com a pesquisa denominada “*Pesquisa Biográfica em Educação, Juventudes e Mobilização para Aprender: estudo empírico e perspectivas teóricas*”, entre 2019 e 2022, com apoio do CNPq.⁴ A referida pesquisa tinha como objetivo estudar os desafios e os sentidos da vida universitária para jovens estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas. Uma questão que emerge com tais aproximações diz

da Violência e da Diversidade na Escola, coordenada por Helena Chamlian e Isabel Galvão. Nesta equipe integrei o grupo coordenado por Marília Sposito para a pesquisa com jovens estudantes, com a qual iniciei as pesquisas sobre os pressupostos da Sociologia da Juventude. A teoria da relação com o saber faz parte da minha trajetória de pesquisa desde o doutorado (2002-2006), quando encontrei as obras de Bernard Charlot. Fiz parte o doutorado sanduíche na Universidade Paris 13 (2003-2004), sob a supervisão de Jean Biarnès e, nesta época, cursei disciplinas na Universidade Paris 8, com Jean-Yves Rochex e Elisabeth Bautier, que tinham sido da equipe ESCOL, fundada por Bernard Charlot. Tive o privilégio de contar com a participação de Bernard Charlot na banca de defesa do doutorado (2006). Como professora da Universidade Federal de Alagoas, de 2009 em diante passei a participar dos Colóquios Internacionais Educação e Contemporaneidade (EDUCON), pela UFS, coordenado por Bernard Charlot e Veleida Anahí Capua Charlot. Em 2012, realizei o pós-doutorado sob a supervisão de Bernard Charlot, poucos anos depois fiz parte da rede REPERES e, atualmente, integro a Rede Internacional de Pesquisa sobre a Relação com o Saber (RIRSA). Integro desde 2017 o Pôle Initiatives en Recherche et en Formation Biographique, inserido no GIS – Le Sujet dans La Cité (Université Sorbonne Paris Nord). Atualmente participo também da Redejuve - rede de pesquisa em juventude no Brasil.

⁴ Em continuidade a esta pesquisa, foi realizado o estudo “*Sentidos das experiências para a formação de si e para a relação com a docência*”, de 2022 a 2025, com apoio da FAPEAL e como bolsa produtividade CNPq. Resultados da pesquisa podem ser encontrados no livro *Juventudes, universidade e narrativas de formação* (Reis; Felix; Silva-Silva, 2025).

respeito a como estes campos contribuem para o estudo do “tornar-se jovens estudantes universitários/as”.⁵

Alguns resultados teóricos foram publicados em Reis (2020, 2021, 2024a) e as articulações nas pesquisas de campo podem ser encontradas nos artigos de Reis (2022, 2024b), de Reis e Felix (2024); na tese de doutorado (Silva, 2023), e nas dissertações de mestrado (Almeida, 2025; Silva, 2025; Oliveira, 2025), sob minha orientação.

A seguir, sem se esgotar todos os meandros que envolvem estudar as juventudes e a escola a partir de tais articulações teórico-metodológicas, são apresentados alguns pressupostos que balizaram os caminhos trilhados nessas pesquisas.

2. Estudos com os/as jovens a partir dos princípios da Sociologia da Juventude

A partir da trajetória de pesquisa com as juventudes, especialmente em espaços escolares, recorre-se à noção da juventude como construção sociocultural (Pais, 1993; Feixa, 1998; Dayrell, 2003; Reguillo, 2003). Tal noção é compreendida numa perspectiva socioantropológica e plural, em contraposição aos estudos que demarcaram concepções da juventude como categoria homogênea, como um “vir a ser” ou como desviante (Peralva, 1997)⁶.

Vale lembrar que a categoria juventude na modernidade europeia configura-se a partir da cristalização das fases da vida, num contexto de industrialização onde a educação escolar se institucionaliza (Peralva, 1997).

A escola instituída pela modernidade configura-se tradicionalmente como lugar de transmissão de referências culturais homogeneizantes, visando atender aos padrões de formação delineados para os grupos detentores de poder na

⁵ Vale destacar que, no Brasil, os primeiros estudos com as juventudes foram realizados por Marialice Foracchi, pesquisando jovens da universidade, a partir de entrevistas (FORACCHI, 1965, 1972).

⁶ Todas os textos em francês citados neste capítulo são tradução livre da autora.

sociedade capitalista. Sem a pretensão de esgotar as questões, retomo brevemente autores que fundam determinadas concepções clássicas da relação entre escola e sociedade, cujas implicações reverberam em determinados modos de compreender as relações entre juventude e escola.

2.1 Concepção de escola predominante da modernidade ocidental: lugar da internalização do social pela ação socializadora

A modernidade ocidental consolida-se com a era industrial europeia (Peralva, 1997), tendo como desdobramento a organização e controle pelo Estado das modalidades de educação formal e sistemática, voltada principalmente para as classes privilegiadas da sociedade, com a pretensão de normalizar e conformar os sujeitos “aos seus modelos e aos seus objetivos” (Cambi, 1999, p. 203). Nessa sociedade burguesa que se industrializa ocorre a reconfiguração da noção de família e de escola, o que coincide com a “cristalização das idades da vida social” (Peralva, 1997).

Os estudos inaugurais da juventude como fase da vida têm como expoente Stanley Hall. Ele é considerado fundador da psicologia da adolescência, compreendida por ele como um segundo nascimento, como explica Galland (1997). O foco dos estudos de Hall está nas mudanças de personalidade em razão do período da puberdade. A adolescência é uma noção cunhada por ele, enquanto uma etapa da vida afetada por transformações na sexualidade. “Tal adolescente se prepara para uma formação apropriada para aceder às responsabilidades da idade adulta” (Galland, 1997, p. 38).⁷

⁷ Conforme Warde e Panizzolo (2015), “a obra *Adolescence: its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*, de G. Stanley Hall, publicada pela primeira vez em 1904, é seminal em relação aos estudos sobre adolescência e adolescentes, não só no âmbito dos estudos psicológicos, como também no campo das ciências sociais”.

Outro modo clássico de compreender as relações entre juventude e escola emerge dos princípios delineados nos estudos sociológicos de Durkheim. O autor preconiza que o social deve ser internalizado (normas, disciplinamento, conteúdo) pela educação para a formação de um coletivo harmônico. Conforme Lessa *et al.* (2019), para Durkheim o/a jovem é compreendido como “um indivíduo no qual falta algo, alguém que precisa acessar a herança cultural oriunda das gerações passadas para usufruir das vantagens da vida em sociedade. Essa inserção seria operacionalizada principalmente pela educação” (Lessa *et al.*, 2019, p. 249). Por esta perspectiva, os/as jovens são “um vir a ser”. Galland (1997) afirma que Durkheim coloca a sociologia como o campo de estudo desta fase da vida, inaugurando a Sociologia da Juventude na França, ao focalizar a educação como a socialização “metódica da nova geração” (Galland, 1997, p. 43), responsável por valores morais e disciplinadores para a adequação dos indivíduos em sociedade.

Em outras palavras, Durkheim considera que a “educação é a ação exercida, pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social” (Durkheim, 2010, p. 41), implicando na importância do lugar da escola no processo de socialização. Explicam Barrère e Sembel (2006) que tal socialização é compreendida como aquela realizada pela escola e pela família para a integração dos/as estudantes na sociedade.

Galland salienta que Durkheim estabelece o primado da sociologia no estudo das ciências da educação, definindo que cabe à pedagogia se dedicar às “escolhas dos meios que permitem realizar as finalidades educativas” (Galland, 1997, p. 43). Ele delega à psicologia se ocupar dessa pedagogia para ensinar ao educador/a “os recursos da personalidade infantil, suas tendências, hábitos, desejos e emoções” (Galland, 1997, p. 43). Demarca-se, no contexto francês, o domínio da sociologia para as pesquisas na área da educação, imputando à psicologia os estudos considerados menores, relacionados ao que Durkheim denomina de pedagogia

voltada às dinâmicas internas dos indivíduos na escola e aos meios para o ensino.

Conforme Galland (1997), a concepção de educação durkheimiana, fundada no império do social para enquadrar os sujeitos pela educação, é uma das razões pelas quais a sociologia da juventude na França demora a se desenvolver, “o que leva a ignorar a realidade juvenil: totalmente ocupada em pensar a determinação que vai da sociedade em direção do indivíduo” (Galland, 1997, p. 43). Acrescenta-se que tal concepção de relação entre sociedade e educação não permite dar atenção à “complexidade e o aspecto frequentemente contraditório do processo de socialização, delegando à psicologia essa tarefa menor da compreensão da natureza infantil ou juvenil” (Galland, 1997, p. 44). Tal concepção de juventude, por se tratar de priorizar a instituição como lugar de interiorização de conteúdos, disciplinamento e normas, não reconhece estudos com as juventudes sobre sua relação com a escola. Pode-se inferir que, ao considerar o estudo sobre a educação pela socialização, enquanto internalização do social pelo indivíduo, esta vertente delega aos/as pesquisadores/as na área da educação, temáticas de estudo restritas às relações instrumentais do funcionamento da escola.

Galland (1997) afirma, ainda, que os estudos sobre o processo de socialização ganham grande espaço nas pesquisas nos Estados Unidos, tendo como referência o lugar da escola como transmissora das normas da classe média; valorizando com a ambição, a ética individual, o sucesso acadêmico, a racionalidade, as boas maneiras, certas convenções de linguagem e de comportamento, o controle da agressão psíquica e da violência. Tais valores implicam em expectativas de obediência e docilidade, difíceis dos/as filhos/as da classe trabalhadora se enquadrarem⁸.

⁸ Os estudos da Escola de Chicago, conforme Feixa (1999), no início da década de 20 nos Estados Unidos, focalizam a delinquência juvenil, compreendida como inadequação em relação aos processos de socialização considerados pertinentes para a adaptação em sociedade, e buscam “remédios” para alcançar modos eficazes de controle social.

Tal concepção do/a jovem como problema é também uma vertente dos estudos da Sociologia da Juventude. Como explica Groppo (2017), a teoria estrutural-funcionalista de Parsons, dos meados do século passado, é a principal teoria tradicional da juventude, sendo amplamente desenvolvida nos EUA. A partir dela, o foco são as estruturas sociais como dado e a juventude como uma etapa natural e universal. O interesse é em sua transição para a vida adulta sem o risco de transgredirem os padrões pré-determinados. A partir desses pressupostos, a delinquência juvenil torna-se uma temática recorrente da Sociologia da Juventude. Salienta Peralva (1997), que “não é por acaso, que parte considerável da sociologia da juventude constituir-se-á então como uma sociologia do desvio: jovem é aquilo ou aquele que se integra mal, ou que resiste à ação socializadora” (Peralva, 1997, p. 18).⁹

Não é possível, nem é o foco deste capítulo, apresentar com exaustão o campo da Sociologia da Juventude e suas vertentes. Importa demarcar de qual Sociologia da Juventude se trata quando são realizadas aproximações com a teoria da Relação com o Saber e com a Pesquisa (Auto)Biográfica. Pode-se afirmar que os diálogos ocorrem com o campo da Sociologia da Juventude que realiza um trabalho de desconstruir e questionar as referências teóricas nos estudos com as juventudes e a escola, que recorrem às concepções de jovens como “um vir a ser”; como problemas, como meros receptores das normas e de conteúdos para uma adequação à sociedade.

⁹ Parsons cunha a noção de cultura juvenil como homogênea. Afirma o autor: “Talvez o melhor ponto de referência para caracterizar a ‘cultura juvenil’ resida no seu contraste com o padrão dominante do papel do homem adulto”. (Perhaps the best single point of reference for characterizing the Youth culture lies in its contrast with the dominant pattern of the adult male role (Parsons, 1947, p. 606). Seus estudos, funcionalistas-estruturalistas focalizam a adequação do jovem à estrutura social. Aqueles que não se adequam são tidos como “desviantes” (Parsons, 1962; Feixa, 1999). Outros estudos analisam, numa perspectiva interacionista, os jovens “desviantes” como resistentes à ação socializadora, dentre eles, o clássico *Outsiders: estudos de sociologia do desvio* (Becker, 2008).

2.2 Estudos com as juventudes plurais sobre suas relações com os espaços sociais e com a escola

Os estudos do grupo de pesquisa Juventudes, Culturas e Formação (GPEJUV-UFAL)¹⁰ compartilham os princípios de uma Sociologia da Juventude, desenvolvida desde o final do século XX (Pais, 1991; Margulis, 2004; Reguillo, 2003; Sposito, 2003), que questiona a categoria juventude, como homogênea, fase da vida, como desvio. Tais questionamentos produzem pesquisas que analisam, por exemplo, as relações entre as condições juvenis (Margulis; Urestis, 2008; Sposito, 2003; Abramo, 2008; Dayrell, 2007), atravessadas por marcadores de classe social, gênero e raça (Dayrell, 2003, 2007; Macedo; Queiroz, 2021). Tais perspectivas de análises questionam concepções homogeneizantes da categoria juventude (Margulis; Urestis, 2008; Dayrell, 2007), permitindo um movimento que passa a colocar em relevo pesquisas das juventudes como sujeitos de direitos. Neste sentido, reitera-se a importância de estudos com os/as jovens e não sobre eles/as (Pais, 1993, 2019).

É possível reconhecer também uma aproximação com os pressupostos de Gilberto Velho. O autor ressalta a importância nos estudos com as juventudes de “[...] analisar os multipertencimentos de indivíduos e de grupos” (Velho, 2006, p. 193). Explica o autor que “há várias maneiras de ‘ser jovem’ e de ‘ser velho’, sem esquecer que essas próprias classificações não são dadas, e sim fenômenos socioculturais (Velho, 2006, p. 194).

Sposito (2003) salienta a importância de “[...] evidenciar a continuidade da relevância do estudo da escola, mas não sob uma ótica que é estritamente escolar e nem segmentada” (Sposito, 2003, p. 215), e acrescenta que é importante reconhecer que elementos

¹⁰ Sou líder fundadora do grupo de pesquisa “Juventudes, Culturas e Formação” (GPEJUV-UFAL), criado em 2010, em parceria com Angelica Silvana Pereira, que atualmente é professora da UFSC. A partir de 2023 a coordenação do grupo passa a ser compartilhada com Jeane Felix e Luíza Silva-Silva.

não escolares penetram, conformam e são criados no interior da instituição escolar e merecem, por sua vez, também ser investigados” (Sposito, 2003, p. 215). Considero que um modo possível de identificar elementos não escolares que penetram a escola é dar legitimidade às experiências dos/as juventudes que dela fazem parte (Sposito, 2010),¹¹ a partir dos estudos com procedimentos de pesquisa dialógicos.

Outra premissa importante é a realização de estudos que permitam articulações entre as dimensões micro e macro das questões pesquisadas. Compartilha-se com Pais (2019), a preocupação de realizar tais articulações porque, através delas, “encontramos detalhes aparentemente insignificantes que em realidade são potentes para a compreensão do macro” (Pais, 2019, p. 413).

Compreende-se que, em coerência com tais princípios, as práticas de pesquisa precisam atentar para as dimensões singulares-sociais dos modos de ser jovens, para seus processos de resistências individuais e coletivas, como aos sentidos dos processos formativos nos quais se engajam, tanto nos diferentes espaços sociais, como nos espaços escolares. Para tanto, privilegia-se a criação de modos de fazer pesquisa com os/as jovens em que se construam espaços de reflexividade (Brenner; Carrano, 2024). Identifica-se que os processos formativos vivenciados pelos/as jovens nos espaços escolares são preponderantemente marcados pela concepção de aprender como interiorização. Importa estudar se existem ou como se configuram possibilidades para os/as jovens nos espaços escolares de vivenciarem processos formativos com autoria e criticidade, com concepções de aprender como apropriação¹². Desse modo, parte-

¹¹ Marília Sposito, tendo como referência os estudos de Mellucci, enfatiza a importância da Sociologia, para além de divisões entre Sociologia da Educação e Sociologia da Juventude, para “compreender como ocorrem os (des)encontros, conflitos e tensões em torno das relações de indivíduos ou grupos com o mundo social, a partir de protagonistas privilegiados como os jovens, pontas do iceberg dos dilemas sociais contemporâneos” (SPOSITO, 2010, p. 101).

¹² Sobre processos formativos como “apropriação” ver: (Reis; Melin, 2025).

se do pressuposto de que procedimentos de pesquisa coletivos e individuais com enfoque biográfico permitem uma aproximação com seus modos de expressão.

As aproximações das pesquisas do GPEJUV com aquelas de Machado Pais decorrem, também, por sua valorização ao enfoque biográfico, como um caminho possível para articular nos estudos as relações entre as estruturas sociais e trajetórias biográficas (Pais, 2001, 2019). Partilha-se com o autor a premissa de que as memórias são seletivas, repletas de afetividade e, portanto, não são neutras. É semelhante também a compreensão de que a produção da narrativa não é uma construção linear, mas um trabalho de recuperação das memórias a partir das questões do presente.

3. Relação com o saber numa perspectiva socioantropológica

Os estudos sobre a questão dos diálogos entre os saberes das juventudes e os saberes da escola são o foco das questões de pesquisa que me movem desde o doutorado em educação, defendido em 2006, quando realizo um estudo denominado: *Relação de jovens/alunos do ensino médio com os saberes escolares: encontros e desencontros*, que se torna o livro *Relação com o saber de jovens no ensino médio: modos de aprender que se encontram e se confrontam* (2021).¹³

A teoria da relação com o saber aporta contribuições para o estudo dos sentidos dos processos formativos para as juventudes. Segundo Charlot, tal teoria “fundamenta-se numa perspectiva socioantropológica”, a partir da noção de inacabamento de sujeitos que precisam aprender para entrar em um mundo que já existe. Sève e Charlot partem 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 *apud* Charlot, 1997, p. 58). Nesse modo, cada indivíduo “se torna humano, se hominizando pelo seu

¹³ Apresentação de Helena Chamlian e prefácio de Bernard Charlot.

processo de vida real no seio das relações sociais [...]” (Charlot, 1997, p. 57-58).

Explica que, em razão de nosso inacabamento, tornamo-nos sujeitos para entrar em um mundo que já existe, a partir da educação. Somos movidos por desejos, construídos nas relações estabelecidas com os “outros” em sociedade. Acrescenta o autor que, para adentrar neste mundo preexistente, é preciso compreender as lógicas específicas de aprender, construídas historicamente nos diferentes espaços sociais, dentre eles, a escola.

Tendo-se como referência esta teoria questiona-se a escola concebida meramente como lugar de interiorização de normas e conteúdos. Compreende-se a escola como um espaço privilegiado, embora não único, de apropriação de saberes, desde que ocorram processos nos quais os sujeitos construam sentidos para se engajarem nas atividades propiciadas.

A seguir são apresentadas algumas vertentes da teoria da relação com o saber e, dentre elas, aquela que permite o diálogo com os pressupostos da Sociologia da Juventude e com a Pesquisa (Auto)Biográfica.

3.1 Vertentes da teoria da relação com o saber e as aproximações com ênfase na perspectiva socioantropológica

No estágio doutoral pela Universidade Sorbonne Paris Nord, Paris 13 (2003-2004), sob a supervisão de Jean Biarnès, no período de doutorado na Faculdade de Educação (USP), entrei em contato com os trabalhos de três grandes grupos, com suas respectivas vertentes, que focalizam a noção da relação com o saber.

Uma delas, sob a coordenação de Jacky Beillerot e continuada por Nicole Moscone e Claudine Blanchard-Laville, pelo Centro de Pesquisa Educação e Formação (Centre de Recherche Education et Formation – CREF), na Universidade Paris 10, com a publicação do trabalho coletivo, denominado *Le rapport au savoir: une notion en*

formation, em 1989, que desenvolve a noção por teorias psicanalíticas, a partir dos estudos de Lacan, dos anos 60.¹⁴

A outra, desenvolvida por Yves Chevallard, do Institut de Recherche sur l'enseignement des mathématiques d'Aix-Marseille (IREM), na Universidade de Aix-Marseille, focaliza a noção da relação com o saber, a partir das situações didáticas. Sua obra de referência sobre tal noção é: *Le concept de rapport au savoir: rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel* (1989).¹⁵

A terceira vertente, cujos escritos desse livro se aproximam, é a de Bernard Charlot e da equipe criada por ele, denominada Educação, Socialização e Coletividades Locais (Éducation, Socialisation, Collectivités Locales – ESCOL), pela Universidade Paris 8. Esta vertente realiza a articulação de conhecimentos interdisciplinares, no campo da Sociologia da Educação. Nesta concepção, a relação com o saber é indissociavelmente social e singular, de sujeitos inacabados que se constroem em relações sociais, conforme os pressupostos do livro intitulado *Du rapport au savoir: éléments pour une théorie*, de 1997 (Reis, 2023).¹⁶

Vale ressaltar que minha aproximação com estas vertentes ocorre a partir da leitura do livro *Du rapport au savoir à l'Ecole et à l'Université*, organizado por Colette Laterrasse e publicado em 2002, especialmente a partir do capítulo “Le rapport au savoir: concepts et opérationnalisations”, (“Relação com o saber: conceitos e operacionalizações”).

Nesse capítulo, os autores apresentam convergências e divergências entre a noção para o grupo coordenado por Beillerot e para o grupo coordenado por Bernard Charlot (da Universidade Paris 8), a partir de elementos da gênese histórica, da construção da relação com o saber como conceito (conforme denominam). Não há condições, neste capítulo, de tratar dessas questões. Alguns pesquisadores na atualidade fazem pertinentes

¹⁴ Ver: (Beillerot ; Bouillet; Blanchard-Laville; Mosconi,1989).

¹⁵ Ver: (Chevallard, 1989).

¹⁶ Ver: (Charlot, 1997).

atualizações nesse sentido, dentre eles, Dilson Cavalcanti (2021) e Soledad Vercellino (2021).

É no âmbito dos estudos da equipe da Universidade Paris 8 que identifiquei pressupostos que compartilho para realizar pesquisa com os/as jovens, porque seu foco era a relação com o aprender, como um processo social, propiciado pelas atividades realizadas pelos/as estudantes. A equipe fundada por Bernard Charlot “Educação, Socialização e Coletividades Locais” (ESCOL), do Departamento das Ciências da Educação, Universidade Paris 8, em 2003, passou a ser coordenada por Jean-Yves Rochex e Elisabeth Bautier, com o nome de “Éducation et Scolarisation”.¹⁷

Para além dos inúmeros pontos de encontro nos referenciais teóricos e metodológicos sobre a noção da relação com o saber entre Bernard Charlot e entre Elisabeth Bautier e Jean Yves-Rochex, que tinham sido integrantes da equipe ESCOL, havia divergências. Estas podem ser compreendidas quando se identificam três vertentes de apropriação da noção de relação com o saber para estes pesquisadores.

Bernard Charlot filiava-se à vertente socioantropológica, denominando a relação com o saber enquanto “Sociologia do Sujeito”, por compreender os/as estudantes como seres singulares/sociais, que articulam modos de aprender de diferentes espaços sociais para construir sentidos às atividades vivenciadas no espaço escolar.

A vertente de Jean-Yves Rochex, por sua vez, era marcada por uma base psicanalítica e, também, vygotskiana. Deste modo, apesar de compreender a existência da relação com o aprender dos/as alunos/as de modo amplo, sacraliza seus estudos no saber escolar, e a terceira, de Elisabeth Bautier, fundamentava suas análises na perspectiva de Bernstein sobre explícito e implícito. Por

¹⁷ Entre 2003 e 2004, na época do estágio sanduíche, na Universidade Paris 13, participei por dois semestres do seminário “Systèmes éducatifs, socialisation des jeunes et processus de marginalisation” (2003-2004), com Jean Yves Rochex e Elisabeth Bautier, na Universidade Paris 8).

sua formação na linguística, direciona suas pesquisas para os confrontos do/a aluno/a com as exigências das atividades escolares para superar as dificuldades. Naquela época, nos estudos com Rochex e Bautier, havia uma perspectiva de focalizar os processos de apropriação das atividades escolares, tendo em vista a construção do “aluno” na escola.¹⁸

Brevemente, pode-se destacar que Rochex e Bautier indagavam quais seriam os aspectos que deveriam ser considerados para construir no/a jovem seu modo de aprender como aluno/a. Partiam do pressuposto de que muitos/as jovens não conseguem apreender as diferenças das situações e as demandas específicas de cada um dos lugares nos quais realizam suas atividades. Explicam que não existimos independentemente do que as situações esperam de nós. Portanto, Rochex e Bautier (2004) estudam se os sujeitos utilizam, ou não, as mesmas categorias de análise em todas as situações, ou se eles constroem a si mesmos subjetivamente, nas confrontações com estas situações.

Para Rochex e Bautier (2004), não há uma sociologia do sujeito porque este está em relação com as especificidades das atividades construídas no meio social, a partir das interações que o meio produz. O meio familiar, por exemplo, tem suas características específicas. É necessário que os sujeitos reconheçam a especificidade de cada espaço social do qual participam, para se introduzirem nele e apreenderem sua lógica. Consideram que os/as estudantes em dificuldade não constroem uma relação educativa, pois não compreendem a normatividade das atividades. Afirmam que os/as jovens dos meios populares geralmente não são confrontados/a com as mesmas exigências escolares, com os

¹⁸ Identifico tais questões nos seminários “Systèmes éducatifs, socialisation des jeunes et processus de marginalisation” (2003-2004), ministrados por Jean-Yves Rochex e Elisabeth Bautier. Nesses seminários, enfatizam a importância das análises sobre como ocorre o confronto e os mal-entendidos de estudantes, especialmente daqueles de origem popular, com relação ao processo de apropriação das atividades escolares como possibilidade de ressignificação da categoria “aluno”.

mesmos textos ou as mesmas propostas pedagógicas. A natureza das atividades intelectuais, ligadas a esses conteúdos, contribui para a construção ou não desse lugar de “aluno”. Os/as professores/as podem aderir à “facilitação” ou “elementarização” dos saberes, o que não permite que essa totalidade seja construída.

Rochex e Bautier (2004) se preocupam em identificar quais os modos de se relacionar com o saber que os/as alunos/as trazem para a escola e, principalmente, quais são as atividades propiciadas aos/as alunos/as. Procuram compreender, ainda, se a escola e o trabalho do/a professor/a contribuem ou não para os estudantes entenderem o trabalho específico e necessário para a apropriação dos saberes escolares.

Os autores questionam as consequências da perda da especificidade da instituição escolar. Propõem análises que visem investigar essa “passagem” entre os modos de pensar e os saberes que os/as jovens apreendem na sua vida cotidiana e os modos de pensar necessários para a apropriação dos saberes escolares, que denominam de processos de “secundarização” dos saberes (Rochex; Bautier, 2004).

Bernard Charlot questiona a centralidade atribuída por Rochex e Bautier quanto ao estudo da relação com o saber a partir da construção do “aluno” (Reis, 2021). Aspectos das divergências são explicitados nos resultados de duas pesquisas realizadas no mesmo período. A primeira delas, denominada *Expérience scolaire des nouveaux lycéens*, com jovens do Ensino Médio, realizada por Bautier e Rochex, publicada em 1998, e a outra, *Le rapport au savoir en milieu populaire: une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, de Bernard Charlot, publicada em 1999, e com versão portuguesa traduzida em 2009.

Nas considerações finais do seu livro *Le rapport au savoir en milieu populaire: une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Bernard Charlot tece algumas críticas aos estudos centrados na relação com o saber somente enquanto “análise de como os/as estudantes realizam um trabalho cognitivo de abstração a partir de um caso particular” (2009, p. 272), pois,

segundo ele, tais análises reproduziriam uma leitura negativa da relação dos/as estudantes com o aprender, valorizando somente aqueles/as que adentram às exigências próprias das lógicas de aprender na escola. Ele chega a questionar algumas conclusões que Bautier e Rochex apresentam no livro *Expérience scolaire des nouveaux lycéens*, por considerar que é preciso reconhecer os diferentes modos de aprender dos/as jovens e não apenas as lógicas de aprender exigidas pela escola. Explica Charlot:

O investigador deve ter cuidado para não se encerrar numa leitura negativa do meio social. Uma leitura positiva das experiências dos jovens de meios populares permite compreender que esses jovens, para sobreviver no mundo dominado que é o seu, tiveram que aprender muitas coisas (dominar as formas de actividade, entrar em mecanismos relacionais). Eles realizam processos que são completamente pertinentes, racionais e eficazes para interpretar o mundo em que vivem e para nele sobreviver [...] Existem várias aprendizagens que não podem se limitar exclusivamente ao saber escolar e várias formas de subjetividade, cujo modelo não é necessariamente o sujeito epistêmico reflexivo com grandes competências cognitivo/linguísticas [...] Ao investigador cabe explorar e analisar as formas heterogêneas de aprendizagem e da subjectividade, sem hierarquizar essas formas. Caso o contrário, ele corre o risco de apresentar o seu clone fantasmático como o verdadeiro sujeito, detentor do verdadeiro saber [...] (Charlot, 2009, p. 273).

Partilho as perspectivas de análise de Bernard Charlot (Reis, 2021). As lógicas específicas de aprender na escola precisam ser apreendidas, mas as diferentes aprendizagens se articulam. As aprendizagens escolares não podem ser hierarquizadas como as únicas importantes.¹⁹

¹⁹ Como explica Charlot (2000, p. 72), “toda relação com o saber comporta também a dimensão de identidade” ou a relação identitária com o saber. Estas dimensões se interrelacionam. As marcas da experiência escolar são bem mais amplas. Muitas vezes, a dimensão epistêmica é a menos lembrada pelos/as estudantes. As próprias atividades, com a pretensão de ensinar as aprendizagens dos saberes privilegiados pela cultura escolar, contribuem, também, e de forma importante, para a construção dessa experiência e para a constituição das subjetividades dos sujeitos (Charlot, 2000; Reis, 2012).

A tese que sustenta a pesquisa de doutorado que realizei (Reis, 2006, 2021) fundamenta-se na importância dos diálogos entre os saberes escolares e não escolares das juventudes, como também de estudar os “tipos de encontros com os saberes”, viabilizados na escola.²⁰ A partir do doutorado, quando me refiro aos sujeitos da pesquisa, os nomeio como “jovens-estudantes”.

3.2 Processos formativos como “apropriação”

É importante ressaltar que Charlot constrói sua teoria da “relação com o saber” (Charlot, 2021), tensionando os modos de análise de determinadas vertentes da Sociologia da Educação, principalmente sobre como estas pesquisam as relações entre os/as estudantes e a escola, especialmente por considerar que tais análises estudam a educação, “ignorando os sujeitos que dela fazem parte” (Charlot, 2000, p. 34).

Questiona, por exemplo, o que denomina de sociologia sem sujeito de Durkheim. Para Durkheim, como citado anteriormente, a educação escolar deve propiciar a internalização do social, a partir de valores, regras, saberes, tendo em vista integrar o indivíduo ao social. Segundo Charlot, a noção de representações coletivas permite a Durkheim pensar os fenômenos psíquicos sem referência a um sujeito (Charlot, 2000, p. 34).

A teoria da relação com o saber parte, também, 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” (Reis, 2021, p. 2). Segundo Charlot, quando Bourdieu enfatiza que a escola é reprodutora das desigualdades sociais, não coloca em relevo como esse processo ocorre. As pesquisas de Bourdieu e Passeron focalizam a socialização escolar “como reprodutora das

²⁰ A partir dos estudos pós-doutorais com Delory-Momberger (2016-2017), passo a denominar estes “saberes pessoais” dos/as jovens de “saberes biográficos” de jovens como sujeitos singulares-sociais.

hierarquias sociais” (Barrère; Sembel, 2006, p. 20). As lógicas da cultura escolar seriam próximas de determinados grupos de estudantes da sociedade, produzindo uma reprodução das desigualdades por dentro. Explica Bourdieu: “os estudantes mais favorecidos não devem somente ao seu meio de origem hábitos, treinamentos e atitudes aplicáveis diretamente às suas tarefas escolares; eles também herdam saberes e um saber-fazer, gostos e um bom gosto, cuja rentabilidade escolar, por ser indireta, é ainda mais certa” (Bourdieu; Passeron, 2014, p. 34).

Sem deixar de considerar que as desigualdades sociais têm efeitos nas relações dos/as estudantes na escola, Charlot questiona a ideia da relação entre o social e o indivíduo por interiorização e por reprodução e propõem que as pesquisas estudem os processos que envolvem as relações com o aprender dos indivíduos enquanto processo de apropriação do mundo, dos outros e de si mesmos.

Conforme o autor, cada indivíduo é social porque ocupa uma posição no espaço social e singular, por interpretar e atribuir sentidos ao mundo, apropriando-se das experiências partilhadas nos diferentes espaços sociais. É preciso aprender para entrar nesse mundo, pressupondo a participação em atividades nos diferentes espaços sociais dos quais fazem parte. Explica Charlot que ninguém aprende pelo sujeito, mas ele pode aprender por meio da mediação dos outros, engajados em atividades socialmente construídas.

Nessa perspectiva, a teoria da relação com o saber parte do pressuposto de que as aprendizagens, consideradas em um sentido amplo, permitem a cada um adentrar à condição humana. Desse modo, ela contribui para a desconstrução de explicações liberais meritocráticas dominantes, que colocam a culpa nos 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” (Reis, 2022, p. 5).

No “âmago das relações sociais” (Sève, 2008; Charlot, 2000), os espaços de convivência em sociedade são estruturados por lógicas

próprias de aprender, formadas como resultado das disputas de saber-poder (Foucault, 2003), em uma sociedade atravessada por discriminações sociais, raciais e de gênero. Um pressuposto fundamental é de que a construção da singularidade passa pela apropriação do social e outro é de que não se pode entender essa apropriação de modo determinista entre as condições econômicas, sociais, culturais e sociais e as relações com o aprender de cada pessoa.

Por meio das interpretações das atividades propiciadas na escola e em outros espaços sociais, os/as estudantes apreendem os sentidos das experiências vivenciadas nos diversos espaços sociais e escolares, encontrando, ou não, as possibilidades de engajamento e as razões para se mobilizarem nos estudos.

Entende-se que, para constituir-se como ser humano, social e singular, cada indivíduo necessita interpretar e compreender as lógicas específicas de aprender presentes nos processos formativos com os quais se depara, o que pressupõe não simplesmente interiorizar saberes ou reproduzi-los, mas que passem por um trabalho de apropriação de saberes. Considera-se, ainda, que se determinados processos formativos podem contribuir para a “apropriação” de saberes outros, ao contrário, visam sua interiorização. Os processos formativos organizados em lógicas de interiorização, por sua vez, não reconhecem os saberes de outros espaços sociais, concebendo os/as jovens como um “vir a ser” ou como “problemas”.

3.3 Sentidos de aprender, concepções de formação e enfoque biográfico

As articulações dos pressupostos das pesquisas no campo da Sociologia da Juventude, da teoria da Relação com o Saber e da pesquisa (Auto)Biográfica têm como eixo o paradigma interpretativo, conforme Keller (2023).

Compreende-se que por meio das interpretações de atividades, de práticas sociais e culturais de diferentes espaços sociais e, em especial, naquelas vivenciadas nos espaços escolares, construímos

nossa relação epistêmica, identitária e social com o saber. Conforme Charlot, a relação epistêmica envolve processos de apropriação de lógicas específicas de aprender, resultantes da participação em atividades socialmente construídas. Essa relação diz respeito tanto à apropriação de conteúdos intelectuais quanto ao domínio de uma atividade ou prática que pode - ou não - produzir o que Charlot denomina de “eu reflexivo”, ou seja, “o domínio de uma atividade engajada no mundo” (Charlot, 2000, p. 69).

A relação identitária com o saber refere-se à aprendizagem que adquire sentido para o sujeito em relação à sua história, “às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, à sua relação com os outros, à imagem que tem de si mesmo e à imagem que deseja transmitir aos outros” (Charlot, 2000, p. 72).

Por sua vez, a relação social diz respeito às condições nas quais o indivíduo se insere na sociedade, que podem favorecer o acesso a determinadas atividades e restringir outras, interferindo, embora não determinando, na construção dos sentidos que cada indivíduo atribui ao mundo, aos outros e a si mesmo. São três dimensões que se articulam simultaneamente.

Aprender algo supõe, portanto, entrar em um tipo de atividade na qual se constrói uma relação com o saber articulando três dimensões: epistêmica, social e identitária. Trata-se de “uma relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo, mas também sempre de uma relação com um certo tipo de saber e de atividade intelectual” (Charlot, 2021, p. 7).

A teoria antropológica da relação com o saber concebe, portanto, nossa relação com o aprender como um processo complexo. Por um lado, nossas condições sociais, econômicas e culturais determinam o acesso a determinados tipos de atividades. Por outro lado, cada atividade é permeada por lógicas específicas de aprender, socialmente construídas e necessitamos nos engajar nestas atividades para aprender. Esse engajamento necessário para entrar em um processo de aprendizagem pressupõe que tenha sentido, pois envolve um investimento de tempo, um trabalho.

Conforme Charlot (2000), a noção de “sentido” pode ser interpretada de maneira mais ou menos delimitada. Em um primeiro nível, ela remete à compreensão das lógicas específicas de um domínio de conhecimento - por exemplo, o sentido de uma palavra ou de uma operação matemática. Entretanto, o “sentido” ou os “sentidos” da aprendizagem para cada pessoa podem ser analisados de maneira mais ampla, a partir de um conjunto de relações, permitindo reflexões sobre si, sobre a relação com os outros e com o mundo (Charlot, 2000).

Considero que nessa segunda perspectiva, a noção de sentido articula diferentes dimensões da aprendizagem, vinculando-as a questões mais amplas construídas na e sobre a vida, enquanto ampliação da leitura de mundo, como propõe Freire (1979). “Uma coisa pode adquirir um sentido, perder seu sentido ou mudar de sentido, pois os indivíduos se transformam, por meio de processos psíquicos e sociais, em um conjunto de relações com os outros e com o mundo” (Charlot, 2000, p. 57).

Desse modo, identifica-se que os princípios da pesquisa biográfica em educação de Delory-Momberger, contribuem para os estudos dos sentidos das atividades, porque a partir de seus pressupostos pode-se afirmar que nos engajamos em atividades, práticas culturais e sociais a partir das interpretações que realizamos, tendo como base nossas reservas de conhecimentos disponíveis, no sentido empregado por Alfred Schutz (1979). Os sentidos das atividades são produzidos pelas interpretações possibilitadas pelas referências, por saberes e pela intencionalidade da própria atividade, mas também pelo capital biográfico (Delory-Momberger, 2014; Schutz, 1979), daqueles que delas participam.

Enquanto instituição da sociedade moderna ocidental, a escola, mesmo sendo espaço de contradições, tem preponderantemente perpetuado modos de aprender, lógicas de aprender voltadas ao mercado, ao individualismo, à competição, produtividade, privilegiando os sentidos de aprender calcados numa educação instrumental.

Historicamente, foram sendo organizados dispositivos formativos que mobilizam tipos específicos de atividades, baseados em concepções particulares sobre o que é aprender, como aprender, com quais valores e modos de fazer. Estes dispositivos formativos além de fundamentarem-se em modos de organizar o mundo como objeto de pensamento (a partir das linguagens da matemática, da geografia, da história), também estão perpassados por determinadas relações de poder e valores, que envolvem a concepção de conhecimento e a leitura do mundo a partir destas áreas.

Valoriza-se na contemporaneidade, por exemplo, aprender para esquecer, tratando o conhecimento como mercadoria, como afirma Bauman (2008).²¹ Assim, as atividades, práticas sociais e culturais vivenciadas na escola são atravessadas por intencionalidades e relações de poder, privilegiando geralmente uma formação instrumental, baseada na concepção de aprender como simples internalização de saberes, tendo em vista adaptar os indivíduos aos modos de funcionamento da sociedade (Reis, 2012). Nesta perspectiva, o sentido de aprender é preponderantemente encontrado no gesto de realizar atividades como obrigação, para passar de ano, para obter o diploma, com aprendizagens instrumentais, não envolvendo a apropriação dos conteúdos, enquanto parte da formação de si.

Ao partirmos da pedagogia crítica, conforme Freire (1979, 1987), o que importa é a viabilização de processos formativos que tenham dialogicidade, criticidade, sensibilidade e contribuam para a autoria. Explica Freire que:

A educação problematizadora está fundamentada sobre a criatividade e estimula uma ação e uma reflexão verdadeiras sobre a realidade, respondendo assim à vocação dos homens que não são seres autênticos senão quando se comprometem na procura e na transformação criadoras. Em resumo: a teoria e a prática bancária, enquanto forças de imobilização e de fixação, não

²¹ Ver também pós-doutorado supervisionado por Bernard Charlot. Pesquisa intitulada “Processos de mobilização e/ou de desmobilização em relação aos estudos para jovens e adultos no Ensino Médio” (Reis, 2012) - Universidade Federal de Sergipe.

reconhecem os homens como seres históricos; a teoria e a prática críticas tornam como ponto de partida a historicidade do homem (Freire, 1979, p. 42).

Portanto, os processos formativos com criticidade implicam na organização de dispositivos de formação e atividades, coerentes com tais princípios e finalidades. Tendo como referência esta segunda concepção, evidencia-se a importância, tanto nas propostas de formação, como nos procedimentos de pesquisa, da viabilização de atividades que contemplem espaços de reflexão, diálogo, criticidade e autoria com os/as jovens. Valoriza-se processos formativos que visem superar a mera internalização de saberes e modos de fazer, criando oportunidades para a apropriação de saberes, articulados aqueles apreendidos em outros espaços sociais, que permitam distanciamentos reflexivos diante do mundo, dos outros e de si mesmo.

A apropriação das aprendizagens nessa perspectiva, seja ela relacional, afetiva, artística, social, prática, intelectual ou corporal, exige tempo, energia, esforço e, portanto, mobilização. É necessário “colocar-se em movimento por algo que valha a pena, que tenha um sentido e um significado para aquele que se mobiliza. Aquele que se engaja em uma atividade o faz porque tem boas razões para realizá-la” (Charlot, 2000, p. 54-55).

Eis a grande questão: como essas boas razões para aprender são construídas? Considero que esse engajamento se torna possível quando os/as estudantes conseguem, de alguma forma, se envolver nas atividades propostas, especialmente quando elas dialogam com suas questões individuais ou coletivas, permitindo a mobilização de seu capital biográfico.

Não existem receitas prontas para tal questão, mas considerando que engajamento no processo formativo significa dialogar com aquilo que “vale” ser conhecido, como explica Charlot (2000), a pedagogia crítica lembra que é necessário questionar quem define esse valor, em nome de quê e no interesse de quem. Os princípios da pedagogia crítica buscam romper com a formação instrumental e sua lógica de adaptação à sociedade.

Certos processos formativos podem, portanto, contribuir para o engajamento dos sujeitos em atividades escolares que dialoguem com suas questões, construídas em diferentes espaços sociais, articulando ou ampliando os saberes já adquiridos e possibilitando distanciamentos reflexivos sobre o mundo, os outros e si mesmo, aquilo que denominamos formação de si. Esses processos se inscrevem em uma formação marcada por criticidade e sensibilidade, que pode favorecer a apropriação de saberes devido à sua ressonância (Rosa, 2019), isto é, sua capacidade de afetar e tocar os/as aprendentes.

Segundo Rosa (2019), a ressonância permite romper com a alienação que caracteriza nossa sociedade. Na modernidade, os sujeitos, separados de um mundo que se tornou mudo devido à sua reificação, buscam experiências que restabeleçam o vínculo ou o encontro com o outro, inseparável da restauração da ressonância. Ela pode se produzir em diversos contextos - na natureza, na arte, na religião, no trabalho e na educação. A ressonância pode ser social, quando se expressa em relações que escapam à instrumentalização e autorizam a implicação mútua; existencial, quando revela um encontro com um princípio que orienta a existência como um todo; ou material/diagonal, quando se desenvolve na relação com objetos e artefatos.

Tanto nos processos formativos, como em procedimentos de pesquisa é fundamental a criação de espaços e atividades que permitam aos/as jovens estudantes, individualmente ou em grupo, realizarem diálogos com seu capital biográfico, com ressonância e, que de algum modo, se aproximem das questões que os/as movem, individual ou coletivamente, ou se configure como processos que produzam novas questões.

Compreendo que a produção de tais questões, no âmbito das relações com o aprender de cada pessoa, realiza-se em processo, na articulação dos sentidos construídos na trajetória de vida e de formação às quais teve e têm acesso, sendo imprescindíveis processos formativos na escola que contribuam para a apropriação de saberes com criticidade, ressonância e autoria.

4. O estudo das relações com o aprender da juventude a partir da Pesquisa (Auto)Biográfica

Nos estudos com as juventudes sobre os sentidos construídos em seus processos formativos, um pressuposto fundamental, conforme a teoria da relação com o saber, é que as atividades, práticas culturais e sociais são vivenciadas pelos/as jovens em um mundo desigual. Como explica Charlot, “cada vida humana revela-se como uma reapropriação singular do universo social e histórico que o circunda; podemos conhecer o social partindo da especificidade irredutível de uma práxis individual” (Charlot, 2009, p. 72).

A questão que se coloca é como estudar os sentidos das atividades vivenciadas pelos indivíduos, que proporcionam seus processos formativos nos diferentes espaços sociais e, em especial, nos espaços escolares. Encontro no aporte teórico-metodológico da pesquisa (Auto)Biográfica pressupostos que contribuem para os estudos dos sentidos de aprender.²²

Franco Ferrarotti é uma referência importante, tanto para os estudos da Sociologia da Juventude, como para aqueles da Pesquisa

²² Na trajetória de pesquisa, desde 2017, realizo uma parceria com Valérie Melin (Universidade de Lille – França). Temos o interesse pela articulação entre a teoria da relação com o saber e a pesquisa biográfica, a partir de dispositivos de pesquisa-formação, com estudantes na universidade (Melin, Reis, 2025; Reis, Melin, 2025). O colega Flávio Caetano da Silva (UNESP), a partir de suas questões de pesquisa, relacionadas à gestão e à formação de professores, também passa a articular a teoria da relação com o saber com o enfoque biográfico. No período do meu pós-doutorado sob a supervisão de Delory-Momberger (2017), ele fazia os estudos pós-doutorais com Bernard Charlot e realizou, também, o pós-doutorado com Christine Delory-Momberger (2019). Sua pesquisa era sobre a relação com o saber de educadores e servidores em escolas públicas, tendo como objetivo analisar suas percepções sobre as relações que estabelecem com o saber e com suas instituições escolares (Silva, 2025, p. 79), a partir da pesquisa biográfica. Pode-se citar, ainda, outros/as colegas da Rede Internacional de Pesquisa sobre a relação com o saber - RIRSA, que têm buscado articular a teoria da relação com o saber com o enfoque biográfico, dentre eles/as: Luciana Venâncio (UFCE), Maria Celeste Reis Fernandes de Souza (UNIVALE), Dilson Cavalcanti (UFPE), Soledad Vercellino (UNRN-Argentina).

(Auto)Biográfica (Reis, 2024). Conforme o autor, “cada ato individual é uma totalização do sistema social” (Ferrarotti, 2014, p. 73). Saliencia que partir de uma antropologia social que considera cada pessoa como síntese individualizada e ativa da sociedade, permite eliminar “a distinção entre o particular e o geral de um indivíduo” (Ferrarotti, 2014, p. 72). Afirma o autor que “[...] se cada indivíduo representa a reapropriação singular do universal social e histórico que o circunda, podemos conhecer o social partindo da especificidade irreduzível de uma práxis individual (Ferrarotti, 2014, p. 72), e que a análise de uma narrativa biográfica nos conduz à hermenêutica de uma ação” (Ferrarotti, 2014, p. 74). Para o autor, o biográfico é o lugar de estudo dos saberes e singulares-sociais apropriados pelos indivíduos em suas relações sociais.

Seus pressupostos evidenciam a importância de estudos com narrativas, que podem ser expressas por linguagens orais, escritas, imagéticas, corporais, porque elas permitem colocar em evidência a questão de como os indivíduos constroem os sentidos do vivido nos diferentes espaços sociais, dentre eles, nos escolares. Conforme o autor, as análises destas narrativas permitem adentrar nas relações entre o micro e o macro.

Sendo os enfoques biográficos diversos, descrevo brevemente três deles, identificados por Passeggi (2020), em relação ao campo da educação. Conforme a autora, o enfoque da História de Vida em formação de adultos surge em 1980, na Europa e no Canadá, tendo como cerne a pesquisa-formação. Sua concepção é de que o sujeito em formação é “um ator social que reflete sobre seu próprio percurso de vida e investiga suas experiências, assumindo a relação indissociável entre formação e reflexão investigativa” (Passeggi, 2020, p. 62).

Josso (2010), uma referência importante do movimento das Histórias de Vida em formação de adultos, explica que a pesquisa-formação se constitui como uma experiência compartilhada entre pesquisador/a e participantes, capaz de gerar processos formativos a partir de vivências significativas, mediadas por “uma experiência que se quer formadora” (Josso, 2010, p. 145). Passeggi ressalta que

essa abordagem epistemológica adquiriu relevância no Brasil, especialmente no campo da formação de professores, a partir da década de 1990.

O segundo, conforme Passeggi, corresponde à *recherche biographique en éducation* (pesquisa biográfica em educação) desenvolvida por Delory-Momberger, a partir dos anos 2000 na França, com filiações teórico-metodológicas franco-alemãs. Tal vertente tem como uma de suas referências os estudos de Wilhelm Dilthey (1833-1911), que propôs o paradigma compreensivo (qualitativo) nas Ciências Humanas, em contraposição ao paradigma explicativo (positivista) das Ciências Naturais (Passeggi, 2020, p. 63).

Para Delory-Momberger, o objeto da pesquisa biográfica se inscreve no quadro de uma das questões centrais da antropologia social, que consiste no “processo de gênese socioindividual da constituição do indivíduo concomitantemente singular e social” (Delory-Momberger, 2018, p. 786). A pesquisa biográfica busca compreender a maneira como o indivíduo se constrói no seio do mundo social pelo trabalho de elaboração, interpretação, construção para dar forma ao vivido, cujo processo é denominado de biografização.²³

A autora explica que entre “biografização e formação existe uma estreita articulação, pois a biografização se apresenta como um processo generalizado de formação do ser individual” (Delory-Momberger, 2013, p. 47).²⁴ A formação faz parte dos objetos de

²³ A pesquisa de pós-doutorado realizada com a supervisão de Christine Delory-Momberger denominada “*Le sens attribué par les étudiants en France aux ‘perspectives et à leurs projets de soi’ dans la modernité avancée*” (Os sentidos atribuídos pelos estudantes na França às perspectivas de futuro e seus projetos de si na modernidade avançada), foi realizada com cinco jovens estudantes da pós-graduação em Ciências da Educação, na França (Master I e II e Doctorat), a partir da *entretien de recherche biographique* (entrevista de pesquisa biográfica), conforme os pressupostos da pesquisa biográfica em educação.

²⁴ A noção de biografização é utilizada primeiramente por Peter Alleit. O autor utiliza também a noção de *biographicité* (biograficidade), entendida como

estudo da pesquisa biográfica, pois no espaço social e no tempo de existência, se trata de compreender como se forma e se constrói o indivíduo singular.

As pesquisas realizadas para o estudo dos processos de biografização analisam as operações pelas quais os indivíduos mobilizam 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” (Delory-Momberger, 2018, p. 785). Nesse horizonte, vale destacar que o trabalho reflexivo de construção narrativa é concomitantemente fonte de aprendizagem, formação e produção de conhecimento para a pesquisa (Reis, 2021, 2024).

O terceiro enfoque destacado por Passeggi é a Pesquisa (Auto)Biográfica, consolidada no Brasil em 2004, em diálogo com as duas vertentes anteriores. Sua origem remonta à década de 1990, com os estudos do Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero (GEDOMGE), criado em 1994, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), inspirando-se nas histórias de vida em formação. Sua configuração inicia-se com o I Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA), em Porto Alegre, em 2004. Passeggi explica que este congresso foi o “marco inaugural e fórum de debates do movimento biográfico no Brasil”. O II CIPA, em Salvador (2006), consolida o movimento, especialmente com a liderança de Elizeu Clementino de Souza.

No Brasil, a Pesquisa (Auto)Biográfica constrói-se a partir da articulação e ressignificação dos dois enfoques anteriores. Apresenta forte influência da história de vida em formação, sobretudo, nos estudos voltados à formação de professores, e incorpora referenciais teóricos e metodológicos da pesquisa biográfica em educação, sistematizados na França, a partir dos anos 2000, ampliando as pesquisas narrativas para diferentes sujeitos, incluindo as juventudes (Reis, 2018, 2024).

atividades autorreflexivas nas quais cada um pode dar novas interpretações à vida, reconfigurando suas experiências (Alleit, 2019).

Em relação ao processo de constituição do campo da Pesquisa (Auto)Biográfica, chama a atenção que a temática da juventude é ainda incipiente nos Congressos Internacionais de Pesquisa Biográfica (CIPAs). Somente recentemente a categoria juventude passou a ser considerada um eixo próprio no interior da pesquisa (Auto)Biográfica. Isso ocorre no VIII CIPA, em 2018, quando o eixo “Infâncias, narrativas e diálogos intergeracionais” é renomeado como “Infâncias, juventudes e pesquisa (Auto)Biográfica”. Nesse congresso, Machado Pais foi convidado a proferir conferência no referido eixo. Os simpósios realizados resultaram no livro *Infâncias, juventudes, universos (Auto)biográficos e narrativas*, organizado por Maria da Conceição Passeggi, Zeila de Brito Fabri Demartini e Adelina de Oliveira Novaes, que reúne, entre outros, o artigo “Estudos com jovens/estudantes e pesquisa biográfica” (Reis, 2018).

Uma hipótese para a dificuldade de maior demarcação das especificidades dos estudos com juventudes nos Congressos Internacionais de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPAs) seria a predominância, entre os/as pesquisadores/as, dos pressupostos da vertente das histórias de vida em formação, vinculada à educação de adultos. Nessa perspectiva, tende a prevalecer a concepção de juventude como fase da vida, entendida de forma homogênea, como geração em transição ou em formação, um “vir a ser” (Peralva, 1997). Entretanto, observa-se, progressivamente, a ampliação dos temas abordados, abarcando sujeitos diversos, para além dos/as educadores/as em formação, o que tem fortalecido e dado visibilidade às especificidades dos estudos sobre juventudes no campo da Pesquisa (Auto)Biográfica.

As pesquisas coordenadas ou orientadas no GPEJUV-UFAL, com os princípios da pesquisa-formação, privilegiam espaços reflexivos e de diálogos, a partir da medialidade biográfica²⁵ e das narrativas de si, para a construção e partilha de materiais criados por meio de blogs, vídeos, imagens, relatos escritos, orais, sendo também processos de formação. Nestes espaços de pesquisa-

²⁵ Ver o capítulo 6 deste livro.

formação, as situações criadas pelo/a pesquisador/a permitem momentos reflexivos, que podem ser individuais e/ou coletivos.

Estes dispositivos de pesquisa focalizam os processos de biografização, de acordo com os pressupostos da pesquisa biográfica em educação, tendo como objetivo analisar como os/as jovens interpretam suas experiências nos diversos espaços sociais que frequentam, a partir das narrativas que buscam dar coerência aos fragmentos heterogêneos do vivido. Tal processo não se interessa pela história de um indivíduo isolado do mundo, mas de como o social é filtrado, articulado, ressignificado por cada sujeito singular-social. É importante salientar que se compreende o biográfico como o trabalho de biografização, de construir histórias, narrativas escritas, orais, para responder às questões do presente. Não se pretende estudar histórias lineares do passado, mas as configurações e reconfigurações das vivências ou experiências vividas em experiências reapropriadas configuradas e ressignificadas sobre o vivido.

Partilha-se, portanto, com Delory-Momberger o pressuposto de que “a categoria do biográfico dá acesso ao trabalho de gênese socio-individual (ou processo de biografização) pelo qual os indivíduos fabricam o mundo social e histórico e se produzem como seres sociais e históricos” (Delory-Momberger, 2019, p. 47). Para o estudo deste trabalho, realizado por participantes da pesquisa, a autora fundamenta-se “na tradição hermenêutica (Dilthey; Gadamer; Ricoeur) e fenomenológica (Schapp; Schütz, Berger; 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” (Reis, 2021, p. 10).

Dentre as referências articuladas pela autora, priorizo nas pesquisas e orientações realizadas no GPEJUV-UFAL, os referenciais da fenomenologia social de Alfred Schütz em diálogo com os princípios da hermenêutica para Ricoeur. Parte-se dos pressupostos de que os processos reflexivos com medialidade

biográfica²⁶ e com a construção de narrativas, que incitam a processos de biografização, são desencadeados pela questão do presente, apresentada pelo/a pesquisador/a. Conforme Schutz (1979), interpretamos o vivido a partir do estoque de conhecimentos que apropriamos nas atividades realizadas nos espaços sociais. Aprendizagens alinhadas a referências prévias são assimiladas com facilidade, enquanto aprendizagens divergentes demandam maior esforço interpretativo.

Ricoeur (2010), por sua vez, compreende que, por meio da narrativa, o indivíduo constrói e reconstrói o vivido, buscando dar coerência aos fragmentos heterogêneos da experiência em um processo de configuração e de reconfiguração. Compreende-se, como Ricoeur (2010, p. 220), que o humano “é um ser que se compreende interpretando-se, e o modo pelo qual ele se interpreta é pelo modo narrativo”.

Cotidianamente, realizamos processos de biografização para dar forma ao vivido, articulando aprendizagens e nos constituindo. Para realizar estudos com as juventudes a partir de seus processos de biografização, é necessário organizar procedimentos de pesquisa que favoreçam a reflexão dos/as participantes sobre os sentidos das atividades, práticas sociais e culturais vivenciadas.

Desse modo, as pesquisas sobre os sentidos dos processos formativos vivenciados pelas juventudes privilegiam espaços dialógicos de pesquisa-formação, pela medialidade biográfica com ateliês com blogs reflexivos e pela entrevista de pesquisa biográfica, com produção e partilha de narrativas de si.

Conforme Delory-Momberger (2025, p. 5), a relação do eu consigo mesmo passa por esse terceiro elemento que é o “medium”²⁷, que propicia a medialidade biográfica. Segundo

²⁶ Medialidade biográfica: trabalho reflexivo sobre si, a partir de um meio (medium) como um processo de criação, com sensibilidade que afeta aquele que o realiza (Delory-Momberger; Bourguignon, 2019; Passeggi; Delory-Momberger, 2023; Reis, 2023).

²⁷ Delory-Momberger (2025) explica que se utiliza o termo francês “médium” como “medium” respeitando a transcrição, feita por Maria Passeggi, do artigo

Delory-Momberger e Bourguignon (2019, 2023), a medialidade biográfica ocorre em espaços de criação, onde “a reflexão subjetiva acompanha o gesto criativo e o trabalho de um sujeito agindo sobre si mesmo ao agir sobre os materiais e as formas do medium que ele pratica” (Delory-Momberger; Bourguignon, 2023, p. 6). O trabalho biográfico ou processo de biografização “passam por mediums e são objeto de mediações que caracterizam processos de medialidade” (Delory-Momberger, 2025, p. 5).

Como Delory-Momberger (2025) esclarece, a pesquisa biográfica se concentra principalmente nas mediações discursivas, particularmente através da narrativa oral ou escrita. Porém, conforme a autora, diversas formas de expressão e de linguagem, tanto faladas, escritas, sonoras, imagéticas, dentre outras, propiciam a medialidade biográfica. Explica Delory-Momberger que “todas as práticas em que se exerce um fazer estético, sensível e criativo podem constituir medialidades biográficas” (Delory-Momberger, 2025, p. 5).

Nos estudos que realizo ou oriento, focaliza-se o trabalho de criação a partir de um “medium”, que permite uma reflexão sobre as vivências relacionadas à questão de pesquisa, sendo que o próprio processo de realização do trabalho traz efeitos para quem o realiza. Propõe-se um procedimento de pesquisa denominado: Ateliê com blogs reflexivos (Reis, 2023), que convida os/as participantes a se engajar em processos de criação autorais, como blog, vídeo, poema, para poderem apresentar seus modos de expressão sobre determinadas temáticas, que emergem dos diálogos coletivos sobre os desafios, processos formativos e sentidos da vida universitária. Tais criações são apresentadas e debatidas em grupo.

Os procedimentos da entrevista de pesquisa biográfica e do ateliê com blogs reflexivos são dispositivos dialógicos, que podem contribuir com situações de reflexividade e de aprendizagens. O

inaugural sobre o tema na perspectiva da pesquisa biográfica. In: DELORY-MOMBERGER, C.; BOURGUIGNON, J.-C., 2023.

cerne da pesquisa é propiciar uma hermenêutica de si. A partir da questão que se pretende estudar, é possível analisar as interpretações que os/as jovens realizam destes processos, à luz do referencial que fundamenta o estudo.

Compreende-se, portanto, que a Pesquisa (Auto)Biográfica mostra-se especialmente relevante nos estudos sobre os sentidos dos processos formativos dos/as jovens e de seus modos de se construir como estudantes. Este tipo de pesquisa pressupõe uma mudança paradigmática: as narrativas não constituem apenas técnica de coleta de dados, mas permitem acessar tramas complexas de interpretações singulares e sociais, permitindo identificar as questões construídas neste processo, que mobilizam as relações com o aprender dos/as participantes da pesquisa.

Vale destacar que o enfoque biográfico, apropriado pela articulação entre a pesquisa-formação e o estudo dos processos de biografização em dispositivos de pesquisa individuais e coletivos, está em consonância com os pressupostos dos estudos da Sociologia da Juventude; por conceber a juventude como plural, com seus modos de expressão e saberes advindos de diferentes espaços sociais dos quais participam. Tal enfoque também se articula com os princípios da teoria da relação com o saber, que preza por modos de fazer pesquisa a partir de uma leitura positiva da relação dos/as estudantes com a escola. Visa apreender os sentidos que constroem em relação às atividades vivenciadas para, em seguida, buscar identificar relações e processos, propiciando aprofundamento dos conhecimentos sobre as questões de pesquisa.

Considerações finais

As pesquisas que articulam os pressupostos da Sociologia da Juventude, da Pesquisa (Auto)Biográfica e da teoria da Relação com o Saber, são qualitativas, socioantropológicas, com o enfoque hermenêutico (Paillè; Mucchielli, 2018; Paillè, 2019), com procedimentos enquanto espaços reflexivos e formativos, denominados de pesquisa-formação, de acordo com Christine Josso (2010).

O objetivo principal é estudar os sentidos que os/as jovens constroem sobre o social, focalizando as dimensões macro, pelas análises das interpretações que realizam do social, a partir das narrativas construídas. Para tanto, propõem-se duas dimensões da análise que se articulam. A primeira trata-se da *dimensão singular-social dos processos de biografização*, com o estudo do material biográfico de cada jovem participante (os escritos nos blogs, relacionados às imagens; as transcrições dos encontros em grupo; a entrevista de pesquisa biográfica transcrita e textualizada), o que permite a identificação de questões que os/as movem, enquanto sua relação biográfica com o aprender (Reis, 2024); as articulações de saberes, a partir das atividades, os desafios enfrentados, os sentidos dos processos formativos, como estes se articulam com as relações de poder de gênero, de raça, de classe social; as relações epistêmicas, identitárias e sociais com o saber, dentre outros aspectos. No segundo momento, parte-se para o estudo referente à *dimensão das temáticas socialmente partilhadas*. A partir da identificação das temáticas, com os seus significados, que perpassam o conjunto do material produzido na pesquisa, propõe-se o aprofundamento das análises, tendo em vista apreender processos e relações, conforme os princípios da teoria da relação com o saber²⁸.

Prioriza-se a abordagem hermenêutica (Ricoeur, 2011), coerente com os princípios da Sociologia da Juventude, que propõem estudos sobre como os/as jovens compreendem o mundo e como se expressam como sujeitos plurais, a partir das atividades, práticas sociais e culturais nos espaços vivenciados. São estudos que partem das relações positivas com o aprender (Charlot, 2000). Busca-se romper com pesquisas que abordam a relação entre as juventudes e a escola do exterior para o interior, pela interiorização de conteúdos e normas, como propôs Durkheim. Afasta-se também das análises nas quais a escola é abordada apenas em sua dimensão de reprodutora da dinâmica de funcionamento das desigualdades de classe social.

²⁸ Ver detalhes no capítulo 6.

Estes/as jovens, na relação que estabelecem na escola, com as atividades, práticas culturais escolares e não escolares, podem interpretar, apropriar, ressignificar saberes e modos de aprender. A partir de determinadas experiências e atividades escolares, possibilita-se, por exemplo, que sejam questionados processos formativos instrumentais, que predominam na trajetória escolar. É importante estudar como ocorrem esses processos complexos.

Para compreendê-los, os dispositivos de pesquisa reflexivos são priorizados, tendo como foco a construção de espaços de confiança com os/as jovens, com a criação de narrativas por meio de diferentes linguagens – especialmente orais, escritas ou, imagéticas, tendo como referência a questão de pesquisa evocada pelo/a pesquisador/a. Tais dispositivos permitem aos/às participantes vivenciarem processos de biografização, pelo trabalho de dar forma ao vivido, com articulação de saberes, sentimentos, questões suscitadas nos processos vivenciados. Destas narrativas emergem sentidos atribuídos aos estudos, imbricados com os sentidos de aprender em outros espaços sociais. Estes espaços reflexivos são, portanto, concomitantemente formativos e produtores de achados para a pesquisa²⁹.

Ao apresentar aproximações e diálogos entre a teoria da Relação com o Saber, com a Sociologia da Juventude e a pesquisa (Auto)Biográfica pode-se elencar suas convergências:

- Opção pela *perspectiva socioantropológica* nas pesquisas com as juventudes, priorizando os estudos do tornar-se a partir de seus processos formativos;

- *Concepção socioantropológica do sujeito* como um ser em permanente construção, que aprende e se “torna” a partir da interpretação dos sentidos das atividades vividas, por meio de processos reflexivos de biografização, possibilitados pelas linguagens socialmente construídas.

²⁹ O detalhamento dos pressupostos metodológicos se encontra no capítulo 6 deste livro.

- Viabilização de *pesquisas com os/as jovens* e não sobre eles/as, a partir dos sentidos que constroem das atividades, práticas culturais e sociais às quais têm acesso;

- Realização da *leitura positiva* das relações com o aprender dos/as jovens plurais, enquanto processos complexos de sujeitos singulares-sociais, em condições socioculturais partilhadas;

- Reconhecimento de que os *processos formativos não são neutros*, são perpassados por concepções de formação e de que o seu estudo pressupõe também opções metodológicas não neutras para os estudos sobre os sentidos de aprender;

- Criação de *espaços éticos e dialógicos* nos quais pesquisadores/as e participantes se engajam reciprocamente e são mutuamente afetados;

- Opção por *procedimentos de pesquisa* que são também *espaços dialógicos e reflexivos*, que podem contribuir para a *formação de si*;

- *Articulações entre o micro e o macro* nas pesquisas pelos diálogos entre as duas dimensões de análise propostas. Aquela das interpretações das “experiências realizadas”, a partir dos materiais produzidos de cada participante, enquanto saber singular-social, com a outra, das análises de temáticas que perpassam o conjunto dos achados da pesquisa, visando a identificações de processos e de relações que permitam estudar outros grupos. Tais diálogos permitem diferentes aproximações em relação à questão de pesquisa e os respectivos aprofundamentos teóricos.

Não se trata de estudar histórias descoladas das condições sociais, econômicas e das relações de poder que atravessam a vida dos sujeitos, mas de analisar como as experiências dos/as jovens são interpretadas a partir das atividades, práticas sociais e culturais às quais têm acesso.

Conclui-se, portanto, que, mesmo com as especificidades de cada campo, o ponto de convergência central entre a Pesquisa (Auto)Biográfica, a Sociologia da Juventude e a teoria da Relação com o Saber é a perspectiva socioantropológica, com criação de procedimentos que permitem o diálogo, a reflexão e interpretação do vivido.

Referência

ALMEIDA, J. M. R. de. *Os desafios da dupla jornada: vivências de jovens mulheres que estudam e trabalham*. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2025.

ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008, p. 37-71.

ALHEIT, P. Biographicité In: DELORY-MOMBERGER, C. *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*. Toulouse: Éditions Éres, 2019, p. 47-51.

BARRÈRE, A.; SEMBEL, N. Escola e socialização. In: *Sociologia da Escola*. Edições Loiola: São Paulo, 2006, p. 15-37.

BEILLEROT, J.; BOUILLET, A., BLANCHARD-LAVILLE, C.; MOSCONI, N. (1989). *Savoir et rapport au savoir*. Élaborations théoriques et cliniques. Paris : éditions universitaires, 1989.

BOURDIEU, P. A juventude é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p. 113.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. *Os herdeiros: estudantes e a cultura*. Florianópolis, Editora da UFSC, 2014.

BRENNER, A. K.; CARRANO, P. C. A escuta de imagens na pesquisa narrativa com jovens. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 50, p. 1-20, 2024

BUENO, B. O.; SOUSA, C. P.; CHAMLIAN, H. C.; CATANI, D. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, 2006.

BECKER, H. S. *Outsiders: estudos de sociologia do desvio*. Rio de Janeiro, Zahar, 2008.

- BAUMAN, Z. *Vida para o consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- CARRANO, P. C. R.; MAGALHÃES, V. P. Jovens em contexto de refúgio: narrativas que revelam modos de vida e o lugar da escola. *Teias* (Rio de Janeiro), v. 23, p. 257–272, 2022.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013.
- CHARLOT, B. *Du rapport au savoir: éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos, 1997.
- CHARLOT, B. *Da Relação como saber*. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- CHARLOT, B. Dos fundamentos antropológicos de uma teoria da relação com o saber. *Revista Internacional Educon*, 2(1), 2021.
- CHARLOT, B. *Le Rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris: Anthropos, 2009.
- CHEVALLARD, Y. *Le concept de rapport au savoir. Rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel*. IREM d'Aix-Marseille, 1989.
- CAMBI, F. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- CAVALCANTI, D. A difusão da noção de relação ao saber (rapport au savoir) no Brasil: alguns pontos de vista e apontamentos. *Revista Internacional Educon*, v. 2, p. 1-12, 2021.
- DAYRELL, J. A escola faz juventudes? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105–1128, 2007.
- DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40–52, 2003.
- DELORY-MOMBERGER, C. Recherche Biographique et récit de soi dans la modernité avancée. In : NIEWIADOMSKI, C. ; DELORY-MOMBERGER, C. (Dir.) *La mise en récit de soi : place de la recherche biographique dans les sciences humaines*. France : Presses Universitaires du Septentrion, p. 41-52, 2013.

DELORY-MOMBERGER, C. *De la recherche biographique en éducation: fondements, méthodes et pratiques*. Paris: Téraèdre, 2014.

DELORY-MOMBERGER, C. *La condition biographique: essais sur le récit de soi dans la modernité avancée*. Paris: Téraèdre, 2009.

DELORY-MOMBERGER, C. Biographie, biographique, biographisation. In: DELORY-MOMBERGER, C. *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*. Toulouse: Éditions Éres, 2019, p. 47-51.

DELORY-MOMBERGER, C. Ecobiografia e práticas artísticas: caminho sensível para o conhecimento de si num mundo interligado. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, [S. l.], v. 10, n. 25, p. 1-9, 2025.

DELORY-MOMBERGER, C ; BOURGUIGNON, J-C. Automédialité. In: DELORY-MOMBERGER, C. *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*. Toulouse: Éditions Éres, 2019, p. 36-39.

DELORY-MOMBERGER, C.; BOURGUIGNON, J.-C. Medialidades biográficas, práticas de si e do mundo. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, [S. l.], v. 8, n. 23, p. 1-9, 2023.

DELORY-MOMBERGER, C.; KONDRATIUK, C. A narrativa como experiência e como saber. *Revista Internacional Educon*, São Cristóvão, v. 2, n. 3, p. 1-3, 2021.

DELORY-MOMBERGER, C. La recherche biographique en éducation en France. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*. Salvador, v. 03, nº 09, p. 781-795, 2018.

DURKHEIM, É. *Educação e sociologia*. Trad. Stefania Matousek. Petrópolis: Vozes, 2010.

FREIRE, P. *Conscientização*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, P. *A pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FEIXA, C. *De jóvenes, bandas y tribus: antropología de la juventud*. Barcelona: Editorial Ariel, 1999.

FEIXA, C. *La imaginación autobiográfica: las historias de vida como herramienta de investigación*. Barcelona: Gedisa, 2018.

FERRAROTTI, F. *Histoire et Histoires de Vie*. Paris: Téraèdre, 2013.

FERRAROTTI, F. *História e histórias de vida: o método biográfico nas ciências sociais*. Natal: EDUFRN, 2014.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EdUFRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 17–34.

FOUCAULT, M. *Ditos e escritos*. v. 4: estratégia, poder, saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FORACCHI, M. *O estudante e a transformação da sociedade brasileira*. São Paulo: Nacional, 1965.

FORACCHI, M. *A juventude na sociedade moderna*. São Paulo: Pioneira, 1972.

GALLARD, O. l'invention de l'adolescence et le début des sciences de la jeunesse. In: *Sociologie de la Jeunesse*. Paris: Armand Colin, 1997.

GROPPO, L. A. Juventudes e políticas públicas: comentários sobre as concepções sociológicas de juventude. *Desidades*, Rio de Janeiro, v. 14, ano 5, mar. 2017, p. 9-17.

JOSSO, M. C. *Experiência de vida e formação*. São Paulo: Paulus, 2010.

LÉONARDIS, M. de; L., C.; HERMET, I. Le rapport au savoir: concepts et opérationnalisations. In: LATERRASSE, C. *Du rapport au savoir à l'école et à l'université*. Paris: Harmattan, 2002, p. 13–42.

LESSA, B. de S.; SOUZA, A. C. A. A. de; CAREGNATO, C. E. A educação moral em Emile Durkheim e as disputas contemporâneas em torno do sistema formal de ensino brasileiro. *Educação*. UNISINOS, São Leopoldo, v. 23, n. 2, p. 242-256, abr. 2019.

MARGULIS, M. Juventud o Juventudes? Entrevista concedida a Olga Celestina da Silva Durand. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 297–324, jul./dez. 2004.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. La juventud es más que una palabra. In: MARGULIS, M. (org.). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos, 2008, p. 13–30.

MELIN, V.; REIS, R. Dispositivos de pesquisa-formação franco-brasileiros sobre os desafios de se tornar estudante na universidade. In: REIS, R.; FELIX, J.; SILVA-SILVA, L. (Org.). *Juventudes, universidade e narrativas de formação*. (Org.) São Carlos, 2025, p. 309-327.

MORAES, J. Autobiografia, narrativa e pesquisa-formação: princípios, conceitos e finalidades nas pesquisas qualitativas em educação. *Revista de Educação*, PUC-Campinas, Campinas, v. 29, p. 1–15, 2024.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: Ed. UFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, L. S. de. *Vivências universitárias significativas e permanência no curso de Pedagogia: narrativas de jovens 154 estudantes negras*. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2025.

PASSEGGI, M. da C.; DELORY-MOMBERGER, C. Apresentação do dossiê - Automedialidade: a criação estética como prática humana de reinvenção de si, do outro e do mundo. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, [S. l.], v. 8, n. 23, p. e1147, 2023.

PAILLÉ, P. Herméneutique. In: DELORY-MOMBERGER, C. (org.). *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*. Toulouse: Érès, 2019.

PAILLÉ, P.; MUCCHIELLI, A. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin, 2018.

PAIS, J. M. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional: Casa da Moeda, 2. ed. 2003.

PAIS, J. M. *Ganchos, Tachos e Biscates: jovens, trabalho e futuro*. Porto: Ambar, 2001.

PAIS, J. M. Travesías e intersecciones metodológicas: jóvenes y vida cotidiana. Entrevistado: M. Germán. [S. n.], *Manizales*, v. 17, n. 1, p. 405–418, 2019.

PAIS, J. M.; LACERDA, M. P. C. de; OLIVEIRA, V. H. N. Juventudes contemporâneas, cotidiano e inquietações de pesquisadores em Educação: uma entrevista com José Machado Pais. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 64, p. 301–313, 2017.

PARSONS, T. Age and Sex in the Social Structure of the United States. *American Sociological Review*, vol. 7, No. 5, p. 604–616, 1942.

PARSONS, T. Youth in the Context of American Society. *Daedalus*, Winter, 1962, vol. 91, nº. 1, Youth: Change and Challenge, p. 97–123, 1962.

PASSEGGI, M. C. Enfoques narrativos em la investigación educativa brasileña. *Paradigma*, p. 57–79, 2020.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. *Revista Investigacion Cualitativa*, v. 2, n. 1, p. 6–26, 2017.

PERALVA, A. T. O jovem como modelo cultural. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 05-06, p. 15–24, dez. 1997.

PINEAU, G; LE GRAND, J-L. *As histórias de vida*. Trad. Maria Passeggi; Carlos Braga. Natal, Brasil: Edufrn, 2012.

PINEAU, G. Emergência de um paradigma antropeformador de pesquisa-ação-formação transdisciplinar. *Saúde e Sociedade*, v. 14, n. 13, p. 102–110, set./dez. 2005.

REGUILLO, R. *Culturas juveniles: formas políticas del desencanto*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2013.

RICOEUR, P. O problema da hermenêutica. In: *Escritos e Conferências 2: hermenêutica*. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

REIS, R. Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, nº 03, p. 637-652, 2012.

REIS, R. *Processos de mobilização e/ou de desmobilização em relação aos estudos para jovens e adultos no Ensino Médio*. (Pós-doutorado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, 2012.

REIS, R. *Les sens attribués par les étudiants en France aux « perspectives » et leurs « projets de soi » dans la modernité avancée*. (Relatório de Pesquisa de Pós-doutorado). Université Sorbonne Paris Nord, 2017.

REIS, R. *Relação com o saber de jovens do ensino médio: modos de aprender que se encontram e se confrontam*. Curitiba: APPRIS, 2021a.

REIS, R. Automedialidade e ressonância para a formação de si de jovens na universidade: ateliê com blogs reflexivos. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, Salvador, v. 8, n. 23, p. 1-19, 2023.

REIS, R. 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. *Revista Internacional Educon*, São Cristóvão, v. 2, n. 3, p. 1-18, 2021.

REIS, R. Dos caminhos formativos e processos de relação com o saber aos projetos de si: pesquisa biográfica com jovens universitários/as. *Revista Eletrônica de Educação*, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 1-18, 2024.

REIS, R. Juventudes, vida universitária e relação com o saber: contribuições das narrativas de si. *Debates em Educação*, Maceió, v. 14, n. 35, p. 30-57, 2022.

REIS, R. Narrativas de si na pesquisa (auto)biográfica com as juventudes. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, Salvador, v. 9, n. 24, p. 1-21, 2024.

REIS, R. Pesquisa biográfica e heterobiografização: Fonte de aprendizagens para o/a pesquisador/a. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(2), p. 295–309, 2020.

REIS, R. Relação com o saber na pesquisa com jovens/estudantes como “sujeitos sociais/singulares”. In: CAVALVANTI, D. et al. (org.). *Investigações sobre a noção de relação ao saber na América do Sul*. Curitiba: CRV, 2023.

REIS, R.; ALVES, C. A. Pesquisa biográfica em educação e juventude: entrevista com Christine Delory-Momberger e Valérie Melin. *Debates em Educação*, Maceió, v. 10, n. 20, p. 1-19, 2018.

REIS, R.; MELIN, V. La “relación con el saber” de los estudiantes: dinámicas de apropiación y relevancia de los contenidos académicos. *Trayectorias Universitarias*, vol. 11, Núm. 21, 1-9, 2025.

REIS, R.; FELIX, J. Desafios e táticas de mulheres para tornarem-se estudantes de Pedagogia. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 31, n. 2, p. 1-32, abr./jun. 2024.

ROSA, H. *Aceleração: a transformação das estruturas temporais na Modernidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2019.

RICOEUR, P. *Tempo e narrativa 1: a intriga e a narrativa histórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ROCHEX, J-Y.; BAUTIER, E. Activité conjointe ne signifie pas significations partagées. *Raisons Éducatives*, n. 8, Situation éducative et significations. De Boeck Université, p. 199–220, 2004.

SILVA, F. C. *Escola-Outra. Por uma escola do saber*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025.

SCHÜTZ, A. *Fenomenologia e relações sociais*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

SÉVE, L. *Marxisme et théorie de la personnalité*. Paris: Éditions Sociales, 1968.

SILVA, I. C. O. da. *Jovens/mulheres da Pedagogia em mobilidade geográfica diária: dos desafios partilhados aos sentidos da construção de si como estudantes universitárias*. 2023. 195 f. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2023.

SILVA, L. J. *Permanência de jovens-mães-estudantes no curso de Pedagogia: narrativas, adversidades e enfrentamentos*. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2025.

SILVA, R. R. *Encontros e desencontros: a relação dos jovens/alunos do ensino médio com os saberes escolares*. 203 p. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006.

SPOSITO, M. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. *Revista USP*, nº 57, São Paulo, p. 210-226, mar./maio 2003.

SPOSITO, P. M. Transversalidades no estudo sobre jovens no Brasil: educação, ação coletiva e cultura. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. especial, p.095-106, 2010.

SOUZA, E. C. de. Campos y territorios de la indagación (auto)biográfica en Brasil: redes de investigación y educación rural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Ciudad de México, v. 62, p. 787-808, 2014.

WARDE, M. J. ; PANIZZOLO, C. Adolescents and their bad companies: lunatics, criminals, and sexual perverts [on Stanley Hall's adolescence]. *Perspectiva*, vol.33, n.2, p.739-758, 2015,

VELHO, G. Juventudes, projetos e trajetórias. In: ALMEIDA, M. I. M.; EUGENIO, F. (org.) *Culturas Jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

VERCELLINO, S. Una contribución a la fundamentación epistémica y delimitación teórica de la noción de relación el saber. *Revista Internacional Educon*, 2 (1), p. 1-15, 2021.

Capítulo 2

Em torno de conceitos de práticas e de aprendizagens: perspectiva socioantropológica¹

Palestra proferida na mesa-redonda intitulada *Autour des concepts de pratiques et apprentissages*, coordenada por Alain Vulbeau, com participação de Brougère, Tremblay e Legrand, no *Colóquio Pratiques sociales et apprentissages*, realizada em 08 de junho de 2017, no auditório da Universidade Paris 8 - Saint-Denis, França.

1. Introdução²

Bom dia a todos e todas. Estou muito feliz por poder participar deste Colóquio. Agradeço o convite e saúdo os colegas pesquisadores, Sr. Brougère, Sr. Legrand, Sr. Tremblay e Sr. Vulbeau.

Atualmente, como pesquisadora convidada do Centre de Recherche Interuniversitaire Expérience Ressources Culturelles Éducation (EXPERICE)³, estou conduzindo uma pesquisa sobre o “Percurso de formação de jovens estudantes e seus projetos de

¹ O texto preserva o tom coloquial utilizado na palestra. Trata-se de minha tradução livre do texto original em francês.

² Fui convidada a participar da mesa-redonda pelo laboratório EXPERICE, Universidade Sorbonne Paris Nord em razão de estar no pós-doutorado em educação, sob supervisão de Christine Delory-Momberger. A partir da participação na mesa, conheci Alain Vulbeau, que aceitou dar uma entrevista sobre aspectos da Sociologia na França. A entrevista *Apontamentos sócio-históricos sobre a sociologia da juventude na França: entrevista com Alain Vulbeau*, foi publicada na *Revista Científica Ensino Interdisciplinar* (2021).

³ Universidade Paris 13 (atualmente denominadas Universidade Sorbonne Paris Nord).

futuro”, supervisionada por Christine Delory-Momberger. A partir da abordagem da pesquisa biográfica em educação, realizei entrevistas com estudantes da Universidade Paris 13.⁴ Não vou falar diretamente sobre esta última, porque ainda está em andamento.

No Brasil, sou coordenadora do grupo “Juventude, Culturas e Formação” (GPEJUV-UFAL), na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), onde trabalho com a temática da juventude e da educação, a partir de abordagens socioantropológicas.

Para abordar a temática “Em torno dos conceitos de práticas e aprendizagens”, proponho apresentar alguns aspectos dos estudos realizados no Brasil. Destacarei três pontos:

1 - A apropriação do mundo por meio de “atividades” como práticas sociais;

2 - A mobilização para aprender: a importância de se permitir aprender como legitimação das “narrativas de si”;

3 - A mobilização para aprender na escola - permitir-se apreender as lógicas específicas da escola, que exigem atividade intelectual.

No final desta apresentação, proponho algumas ideias conclusivas sobre a relação entre práticas e aprendizagens.

2. Apropriação do mundo mediante “atividades” como práticas sociais

Os estudos que realizo fundamentam-se no conceito antropológico de aprendizagem. O ser humano nasce em um mundo onde as atividades cotidianas, as interações sociais e a educação lhe permitem construir-se como sujeito. O processo de aprendizagem significa a apropriação de experiências a partir dessas atividades inscritas nas práticas sociais. Esse processo de aprendizagem se desenvolve no movimento pelo qual o sujeito se

⁴ Atualmente denominada de Université Sorbonne Paris-Nord.

constrói e é construído pelos outros. Esse movimento longo e nunca completamente concluído é chamado de educação.

Para Charlot (1997; 2000), essa construção se dá por meio de um processo triplo e articulado: pela humanização, tornando-se humano; pela socialização, integrando-se como membro de uma comunidade, compartilhando seus valores e com um lugar neste grupo; e pela singularização e subjetivação, para possuir uma história pessoal. A ideia central em seu conceito de educação é: não é possível separar a questão social da questão da construção identitária do sujeito⁵.

As relações cotidianas entre o sujeito e o mundo social não são mecânicas. Para explicar a relação entre o sujeito singular e o social, baseio-me no conceito de “atividade” evocado por Charlot (1997) e Rochex (2005) e no trabalho biográfico ou na “biografização” de Christine Delory-Momberger (2014).

Charlot e Rochex partem dos estudos de Leontiev. Os sujeitos se apropriam de significados sociais por meio das atividades. Estas últimas são a mediação entre os sujeitos singulares e o mundo social. A aprendizagem é construída graças ao “sentido singular” dado às atividades nas interações estabelecidas nos diferentes contextos, o que produz nossa “relação com o saber” ou “relação com o aprender”. A relação com o saber é “a relação com o mundo, com o outro e ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender” (Charlot, 2000, p. 80).

A meu ver, um fato é muito importante. Os indivíduos não têm acesso às mesmas atividades na sociedade. Eles compartilham modos de vida e representações inscritos pela lógica do sistema capitalista, ao mesmo tempo que suas desigualdades. As condições de vida, os processos de socialização, o lugar do gênero, os recursos sociais, culturais e econômicos compartilhados inscrevem os sujeitos em diferentes práticas sociais.

⁵ No texto, o termo sujeito não é um ser pronto, acabado, mas um tornar-se, sempre inacabado e se construindo a partir das relações com o mundo e com os outros.

As desigualdades de oportunidades em diferentes tipos de aprendizagem, a priori, não condicionam a trajetória de cada um na sociedade. Mas elas produzem disparidades nas oportunidades de dominar determinados tipos de aprendizagem.

Apresento um exemplo sobre a desigualdade de acesso às atividades e suas aprendizagens em uma escola secundária no Brasil:

- A pesquisa realizada entre 2010 e 2012, em uma escola pública em Maceió com jovens do Ensino Médio, cujas respostas do questionário respondido por 218 estudantes indicam que nessa instituição faltavam professores de Matemática e de Física, por exemplo. As salas de informática e os laboratórios estavam quebrados. Esses/as estudantes foram excluídos/as desses aprendizados na formação do Ensino Médio.

É importante observar que, em minhas pesquisas, não levanto apenas a questão das desigualdades de acesso dos/as jovens a diferentes aprendizados em razão das condições sociais, pois compreender como os/as jovens se engajam nas atividades propostas também é muito importante.

3. Mobilização para aprender: a importância de se autorizar a aprender

Para se engajarem em atividades de uma prática social específica, os indivíduos precisam ter o desejo de entrar no processo exigido. Os objetivos de cada um são construídos socialmente e produzem ou não o desejo de participar, de se mobilizar para as atividades. É preciso encontrar sentido, entrar em diálogo com as atividades realizadas e sentir-se reconhecido, por si mesmo e pelos outros, como indivíduos capazes de aprender.

Considero importantes as contribuições de Bernard Charlot sobre o desejo de aprender para a compreensão do envolvimento dos/as jovens em suas atividades. As histórias dos indivíduos, suas experiências singulares e compartilhadas, permitem a construção social e singular dos objetivos desejáveis na vida. Desse ponto de

vista, as atividades podem ou não “provocar um desejo de mobilização por parte do indivíduo”. A história do sujeito é construída ao longo do tempo e mediante relações com os outros e com referências apreendidas no percurso.

As contribuições de Delory-Momberger também são importantes em relação à questão da mobilização dos indivíduos para aprender. Ela explica que homens e mulheres não têm uma relação direta com suas experiências. A aprendizagem se dá por meio de nossas experiências a partir do trabalho biográfico, que representa o vivido e traduz o sentido de nossa existência.

Esse processo é designado por Delory-Momberger como biografização, entendida como “[...] o conjunto de operações e comportamentos pelos quais os indivíduos trabalham para se darem uma forma própria, na qual se reconhecem a si mesmos e são reconhecidos pelos outros” (2014, p. 149).

Delory-Momberger explica que as experiências e a socialização dos indivíduos lhes proporcionam uma “reserva de conhecimentos disponíveis”. Estes são mobilizados pelos indivíduos para dar respostas a situações ou ações em contextos específicos (2014, p. 137).

Interpretamos a nossa experiência atribuindo significados a partir do trabalho biográfico. Algumas experiências

[...] são facilmente integradas e entram sem resistência no nosso capital biográfico, porque reproduzem experiências anteriores e podemos reconhecê-las. Outras exigem um trabalho de interpretação e elaboração, porque não correspondem exatamente aos esquemas de construção que as experiências passadas nos permitiram apropriar (2014, p. 139).

Segundo ela, se as situações não correspondem aos esquemas já aprendidos, o sujeito não se permite entrar num trabalho de interpretação e elaboração de novas experiências. Estas situações não encontram o seu lugar na biografia de experiência de cada um.

A condição para que o indivíduo se permita aprender é poder ter certeza de uma continuidade com os aprendizados do passado,

dar sentido aos aprendizados no presente e ver a possibilidade de projetar seu futuro.

As atividades que implementam o reconhecimento da “expressão singular-social” do indivíduo permitem seu envolvimento como ator de seu próprio processo de formação. Essa expressão pode ser mobilizada a partir de diferentes linguagens: escrita, imagens, oralidade, música etc. Permitem que o sujeito se expresse e dê um significado singular à sua experiência.

Em meus trabalhos, encontro vários exemplos de jovens que apresentam resistência em aprender na escola. No entanto, eles/as têm práticas sociais valorizadas fora dos espaços escolares a partir de diferentes formas de se expressar. Os/as jovens se engajam socialmente em espaços onde suas “culturas juvenis” são reconhecidas. Para levar em conta essa perspectiva da juventude na escola, nas pesquisas que coordeno ou oriento, utilizo os conceitos “jovens/estudantes do Ensino Médio”, “jovens/alunos” ou “jovens/estudantes universitários”.

Tenho alguns exemplos de nossas pesquisas com a juventude e suas culturas juvenis em Maceió, mas não é possível detalhar em razão do tempo. Apenas cito um exemplo.

A pesquisa de Pamela Silva sobre um grupo de jovens do hip-hop chamado *Break dance Maloqueragem Zona Sul* (MZS), em Maceió, envolvidos em práticas musicais (hip-hop), dança (break) e arte (grafite)⁶. Ela realizou uma pesquisa etnográfica durante os anos de 2015 e 2016. Os/as jovens do grupo realizavam oficinas com conteúdo de crítica social para os moradores do bairro. Ela conduziu observações participativas, entrevistas e trocas pelo *Facebook*. Ela destaca os aprendizados e as trocas do grupo, suas atividades políticas e de formação a partir da expressividade artística. Por outro lado, também identificou as dificuldades de participantes do grupo em se envolverem nas atividades escolares. Na última parte da pesquisa, Pâmela acompanhou os desafios e as aprendizagens realizadas por um dos jovens do grupo na escola.

⁶ Ver: (Silva, 2019).

4. Se autorizar a aprender as lógicas específicas da escola: aprendizagens intelectuais

Abordo outra questão muito importante. É preciso considerar também os desafios dos/as jovens para compreenderem as lógicas específicas de aprender na escola. Em outras palavras, é preciso estudar a construção dos/as jovens como estudantes.

A escola ensina as lógicas de aprender historicamente construídas nos diferentes domínios do conhecimento. Ela ensina formas abstratas de compreensão do mundo. Há uma lógica de aprender em matemática e outra em história, por exemplo. Para esses aprendizados, é preciso entrar em certos “modos de pensar” e de representar o mundo. É um trabalho específico que pressupõe um investimento de tempo de estudo, exercícios, concentração e distanciamento em relação às linguagens cotidianas.

Trata-se de um trabalho biográfico de encontrar sentido entre esses modos de compreender o mundo e os aprendizados adquiridos na vida, o que também significa um trabalho de entrar nas lógicas das atividades intelectuais.

A tradição da escola da modernidade é transmitir saberes legitimados como verdades incontestáveis. Essa forma de pensar na escola significa atividades voltadas para a recepção dos saberes transmitidos pelos/as professores/as, sem reconhecer os saberes dos/as estudantes.

Em uma pesquisa realizada entre 2010 e 2012, estudei a “mobilização de jovens/estudantes do Ensino Médio para aprender”.⁷ Em dois grupos de discussão e em oito entrevistas realizadas com jovens, fiz a seguinte pergunta: “Como você descreveria uma aula interessante na escola?” Foram identificados

⁷ Pesquisa denominada: “Processos de mobilização e/ou de desmobilização em relação aos estudos para jovens e adultos no Ensino Médio”, realizada como pós-doutorado em educação, sob a supervisão de Bernard Charlot, pela Universidade Federal de Sergipe, com apoio do CNPq, em 2012.

dois tipos de respostas: o aprendizado como internalização de conteúdos e o aprendizado como apropriação do mundo.

Parte dos/as jovens/estudantes do Ensino Médio disse que uma aula interessante pressupõe:

- 1 - Memorizar o conteúdo;
- 2 - Ouvir e compreender o que o/a professor/a explica;
- 3 - O/a professor/a deve saber apresentar os conteúdos.

Essas respostas destacam a ideia de aprender como a relação de interiorização dos conteúdos e pressupõem um certo tipo de atividade realizada para que os/as estudantes tenham construído essa relação com os saberes da escola.

A outra parte dos/as jovens/estudantes do Ensino Médio afirma que uma aula interessante pressupõe:

- 1 - Permitir o desenvolvimento da curiosidade;
- 2 - A possibilidade de fazer perguntas;
- 3 - Debates, pesquisas.

Identificam-se nestas respostas outras maneiras de entender as aprendizagens na escola, que procuram relacionar conteúdos e suas lógicas específicas para responder às questões sobre o mundo em diferentes áreas do conhecimento.

Eles/as apresentam a aprendizagem como uma apropriação do mundo. Essas perspectivas estabelecem um diálogo entre os conteúdos escolares e os modos de expressão dos/as jovens, sua criatividade e curiosidade. Eles/as solicitam outros tipos de atividades, para além daquelas tradicionalmente realizadas. Bem, a partir destes apontamentos, proponho algumas ideias de conclusão sobre a relação entre práticas e aprendizagem.

A relação com o aprender nas pesquisas é estudada como um processo de apropriação do mundo por meio de atividades (práticas sociais). As apropriações realizadas pelo trabalho de dar sentido aos saberes permitem que cada um se torne um sujeito social e singular. Nestes estudos com os/as jovens, são consideradas:

- As oportunidades de acesso às atividades na sociedade e na escola;

- Os sentidos singulares atribuídos aos significados sócio-históricos;

- A construção dos sujeitos (mulheres e homens) como “jovens” e sua construção como “estudantes”.

Nessas práticas ou atividades, procuro indícios de mobilização para aprender a partir dos seguintes aspectos:

1- Processos de construção de objetivos desejáveis;

2- Trabalho biográfico de cada um para se autorizar a aprender;

3- Desafios das lógicas de aprendizagem nos diferentes espaços sociais e, em particular, na escola.

A partir da trajetória de pesquisa, posso afirmar que as práticas escolares organizadas que propiciam questões aos/as estudantes, no lugar de respostas prontas e atividades que levam em consideração as narrativas de si, em articulação com os saberes escolares, podem contribuir para que se engajem nas atividades escolares.

Portanto, a ênfase está na dimensão dos “sentidos singulares-sociais” das aprendizagens, a partir das interpretações das práticas sociais. Para concluir, compartilho uma citação do autor italiano Franco Ferrarotti, no livro *História e Histórias de Vida: o método biográfico em Ciências Sociais*, publicado em 1983 (tradução de 2014).

O indivíduo não é um epifenômeno do social. Em relação às estruturas e à história de uma sociedade, ele se coloca como um polo ativo e se impõe como práxis sintética. Ao invés de refletir o social, o indivíduo se apropria dele, torna-se seu mediador, filtra-o e o retraduz, projetando-o noutra dimensão: em última análise, a de sua subjetividade. Ele não pode abstrair-lo, nem o suporta passivamente; pelo contrário, ele o reinventa a cada instante (Ferrarotti, 2014, p. 71).

Referências

CHARLOT, B. *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. 1. éd. Paris : Anthropos, 1997.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DELORY-MOMBERGER, C. *De la recherche biographique en éducation: fondements et méthodes, pratiques*. 1. éd. Paris: Téraèdre, 2014.

FEIXA, C. Del reloj de arena al reloj digital. Sobre las temporalidades juveniles. *Jóvenes: Revista de Estudios sobre Juventud*, México, DF, n. 19, p. 6-27, jul./dez. 2003b.

FERRAROTTI, F. *História e Histórias de vida: o método biográfico nas Ciências Sociais*. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

PAIS, J. M. *Culturas juvenis*. 2. ed. Lisboa: [s.n.], 2003.

REIS, R. Apontamentos sócio-históricos sobre a sociologia da juventude na França: entrevista com Alain Vulbeau. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, Mossoró, v. 7, n. 22, p.1-25, 2021

ROCHEX, J.-Y. *Le sens de l'expérience scolaire*. 2. éd. Paris: PUF, 1995.

SILVA, P. T. B. F. da. *O canto dos "marginais": culturas juvenis entre a periferia e a escola pública em Maceió, Alagoas*. 2018. 181p. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

Capítulo 3

Diálogos entre as 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

Uma versão deste capítulo foi publicada anteriormente como artigo com o mesmo título, na revista *Revista Internacional Educon*, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 1-18, 2021¹.

1. Introdução

Esse capítulo² 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/estudantes.³

¹ Disponível também em inglês: 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. In : <https://grupoeducon.com/revista/index.php/revista/article/view/1733/1422>

² Esse texto faz parte dos resultados da pesquisa intitulada “Pesquisa Biográfica em Educação, Juventude e Mobilização para Aprender: estudo empírico e perspectivas teóricas”. Agradeço o Apoio do CNPq à pesquisa, por meio do Edital Universal, Processo: 439558/2018-2 e pela bolsa produtividade – PQ2, Processo: 313398/2018-6.

³ Nas pesquisas que realizo, a teoria da relação com o saber e a 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 capítulo.

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 social.⁴ 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 capítulo 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 fazem parte de um estudo em andamento.

⁴ 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.

A teoria da relação do saber tem sua história, com suas vertentes, embates e dilemas próprios, explicitados nos estudos de Cavalcanti (2015), Vercellino, (2018), dentre outros. Tais embates não são o foco deste texto. Refiro-me neste capítulo 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.

Trata-se de compreender “atividade” (Leontiev, 1984; Charlot, 2000; Rochex, 1995), como móbile 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 neste capítulo. 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, 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.

2. 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, 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. Afirma 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, na 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 do 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 funda 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)⁵ 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, 2021; 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 deste capítulo 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.

⁵ Bernard Charlot em 2021 coordenava a rede REPERES. A partir de 2023 passou a coordenar a Rede Internacional de Pesquisa sobre a Relação com o Saber (RIRSA), com Dilson Cavalcanti e Soledad Vercellino.

2.1 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 *apud* Charlot, 2000, p. 51 - 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 *apud* 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 *apud* 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 *apud* 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).

2.2 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, a teoria do *habitus*, desenvolvida por Bourdieu, 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 nas 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.

2.3 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 móbile que visa um objetivo” (Leontiev, 1975; Charlot, 1997, 2000, 2021; Reis, 2012, 2021). Conforme Leontiev “o objeto da atividade é seu verdadeiro motivo. Se subtede 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 na qual o trabalho visa ao lucro e à 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 mesmo.

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; 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 deste texto.

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 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 resignificavam 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 ano.⁶

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).⁷ 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 e 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, 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.

⁶ Ver: (Reis, 2021).

⁷ 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.

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 fossem levados 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.

3. 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; Le Grand, 2012; Nóvoa; 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 Sousa, nos anos 90.⁸

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, realizo 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

⁸ Nessa pesquisa foi publicado o livro *Vida e Ofício de Professores*, no qual escrevo um capítulo sobre uma experiência de pesquisa-formação.

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 realizo um curso com Delory-Momberger, sobre “Ateliê 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 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 em Formação 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 Nord. Sua produção fundamenta-se “na tradição hermenêutica (Dilthey; Gadamer; Ricoeur) e fenomenológica (Schapp; Schütz; Berger; 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.

3.1 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 à 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).

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). 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).

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, as narrativas produzidas permitem “estruturar e interpretar o que estamos vivendo, privilegiando o que consideramos relevante em nossa experiência, nos dando o sentimento de nossa forma própria” (2019, p. 49).

3.2 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” (2021a, 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 constituídas. “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 buscamos 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 incita 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 *apud* 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 Valérie 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 formação.⁹ 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 brasileira.¹⁰ 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

⁹ Sob a supervisão de Christine Delory-Momberger.

¹⁰ No âmbito do grupo de pesquisa “Juventudes, Culturas e Formação” (GPEJUV).

desste capítulo.¹¹ 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.

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, ressalto 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,

¹¹ 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 de pesquisa e conta com a parceria de Valerie Melin, que também realiza pesquisa sobre desafios de estudantes universitários na Universidade de Lille (França).

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 societário do gênero humano” (Sévè, 2008, p. 105 *apud* 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 o 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 dialogada. 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.

Referências

BUENO, B. *et al.* 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, maio/ago. 2006.

CAVALCANTI, J. D. B. *A noção de relação ao saber: história e epistemologia, panorama do contexto francófono e mapeamento de sua utilização na literatura científica brasileira*. 2015. Tese (Doutorado em Ensino das Ciências) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil, 2015.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio 1996.

CHARLOT, B. *Du rapport au savoir: éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos, 1997.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, B. *A relação com o saber nos meios populares: uma investigação nos liceus profissionais do subúrbio*. Porto: CIIE/Livpsic, 2009.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, B. *Educação ou barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea*. São Paulo: Cortez, 2020a.

CHARLOT, B. *Éducation ou barbarie: pour une anthropo-pédagogie contemporaine*. Paris: Economica-Anthropos, 2020b.

CHARLOT, B. Dos fundamentos antropológicos de uma teoria da relação com o saber. *Revista Internacional Educon*, v. 2, n. 1, 2021.

CHARLOT, B. *Le rapport au savoir en milieu populaire: une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris: Anthropos, 1999.

DELORY-MOMBERGER, C. *Histoire de vie et recherche biographique en éducation*. Paris: Anthropos/Éditions Économica, 2005.

DELORY-MOMBERGER, C. 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, 2013.

DELORY-MOMBERGER, C. *De la recherche biographique en éducation: fondements, méthodes et pratiques*. Paris: Téraèdre, 2014.

DELORY-MOMBERGER, C. 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: Le Sujet dans la Cité/L’Harmattan, 2017. Hors-série *Le sujet dans la cité, Actuels*, n. 6.

DELORY-MOMBERGER, C. Biographie, biographique, biographisation. In: DELORY-MOMBERGER, C. *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*. Toulouse: Éditions Érès, 2019.

DELORY-MOMBERGER, C. Formación, saberes experienciales y aprendizaje biográfico. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, v. 2, n. 31, p. 341-350, abr. 2021a.

DELORY-MOMBERGER, C. La ricerca biografica nell’ambito educativo in Francia. *Autobiografie*, n. 2, Mimesis Edizioni, Milano-Udine, 2021b.

DELORY-MOMBERGER, C. La recherche biographique en éducation en France. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 3, n. 9, p. 781-795, set./dez. 2018.

DOMINICÉ, P. *L’histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L’Harmattan, 2000.

GAMBOA, S. S. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos, 2015.

GIOLO, J. Bernard Charlot: a educação mobilizadora. In: REGO, M. T. (org.). *Educação, escola e desigualdade*. Rio de Janeiro: Vozes; São Paulo: Revista Educação, Editora Segmento, 2011.

JOSSO, M. C. *Experiência de vida e formação*. Natal; São Paulo: EDUFRN; Paulus, 2010.

LEONTIEV, A. *Actividad, conciencia y personalidad*. México: Editorial Cartago, 1984.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2014.

MELIN, V. Les décrocheurs scolaires se racontent: como a entrevista da pesquisa pode contribuir para a desconstrução dos processos de estigmatização? *Revista Portuguesa de Educação*, v. 33, n. 2, p. 310-328, 2020.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal; São Paulo: Paulus; EDUFRN, 2010.

PASSEGGI, M. C. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. *Roteiro*, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016.

PASSEGGI, M. C. Enfoques narrativos en la investigación educativa brasileña. *Paradigma*, p. 57-79, 2020.

PINEAU, G. Emergência de um paradigma antropofomador de pesquisa-ação-formação transdisciplinar. *Saúde e Sociedade*, v. 14, n. 13, p. 102-110, set./dez. 2005.

REGO, T. C.; BRUNO, L. E. N. B. Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador - Entrevista com Bernard Charlot. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. esp., p. 147-161, 2010.

REIS, R.; ALVES, C. A. Pesquisa biográfica em educação e juventude: entrevista com Christine Delory-Momberger e Valérie Melin. *Debates em Educação*, v. 10, n. 20, p. 2-19, 2018.

REIS, R. *Relação com o saber de jovens no ensino médio: modos de aprender que se encontram e se confrontam*. Curitiba: Appris, 2021.

REIS, R. Pesquisa biográfica e heterobiografização: fonte de aprendizagens para o/a pesquisador/a. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 33, n. 2, p. 295-309, 2020.

REIS, R. Jeunes/lycéens: les expériences scolaires et leurs processus biographiques. *Pratiques sociales et apprentissages*, Saint-Denis, França, jun. 2017. p. 1-8.

REIS, R. Estudos com jovens estudantes e pesquisa biográfica. In: PASSEGGI, M. C. et al. *Infâncias, juventudes, universos (auto)biográficos e narrativas*. Curitiba: CRV, 2018. p. 81-94.

REIS, R. Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 637-652, 2012.

REIS, T. *Relação com o saber de jovens no ensino médio: modos de aprender que se encontram e se confrontam*. Paraná: Appris, 2021.

RICOEUR, P. *Tempo e narrativa 1: a intriga e a narrativa histórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ROCHEX, J.-Y. *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris: Presses Universitaires de France, 1998.

SCHÜTZ, A. *Fenomenologia e relações sociais*. Organização e introdução de Helmut R. Wagner. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

SÉVÈ, L. *Penser avec Marx aujourd'hui*. Tome 2: "L'homme"? Paris: La Dispute, 2008.

SOUZA, E. C.; MEIRELES, M. M. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 15, n. 39, p. 282-303, 2018.

VERCELLINO, S. *La performatividad del dispositivo escolar de la relación del-la alumno-a con el saber*. 2020. Tese (Doutorado) – Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

VERCELLINO, S. Una contribución a la fundamentación epistémica y delimitación teórica de la noción de ‘relación con el saber’. *Revista Internacional Educon*, v. 2, n. 1, 2021.

Capítulo 4

Estudo das narrativas de si como “experiências realizadas”¹

Tradução da palestra realizada virtualmente, no encontro denominado: *Estudiantes de/en la Universidad, narrativas y relación con el saber*, como parte do “Ciclo de Conversaciones: Investigación y Educación Narrativa: conversaciones introductorias”, em 22 de novembro de 2022, organizado por Soledad Vercellino, pela Universidade Nacional de Rio Negro, Argentina².

1. Introdução³

Boa tarde a todas e todos. Em primeiro lugar quero agradecer à professora Soledad Vercellino e sua equipe pelo convite para participar deste evento que debate o tema das narrativas nas pesquisas e cumprimentar a professora Valérie Melin, da Universidade de Lille. É um privilégio estabelecer parcerias com estas duas mulheres pesquisadoras. Os estudos que coordeno e oriento colocam em diálogo a corrente socioantropológica da educação e a hermenêutica, mediante o paradigma do biográfico e da teoria da relação com o saber⁴. As pesquisas se interessam pelas relações com o aprender das juventudes em um sentido amplo,

¹ O texto mantém o tom coloquial característico de uma exposição oral.

² Versão traduzida por Soledad Vercellino, intitulada em espanhol: “Narrativas del yo en la investigación con jóvenes de la universidad”, disponível em: https://www.academia.edu/91992283/Narrativas_del_yo_en_la_investigacion_con_jovenes_de_la_universidad

³ Trata-se de uma das atividades realizadas em parceria com Soledad Vercellino (Argentina) e Valérie Melin (França).

⁴ Ver: (Reis, 2021).

suas aprendizagens biográficas, apreendidas em múltiplos espaços sociais, incluindo a escola, o que permite estudar processos identitários e de formação de si de jovens singulares-sociais.

Divido esta breve apresentação em: a noção da narrativa de si e seus pressupostos; a relação entre minha trajetória de pesquisa e a apropriação da noção de narrativa de si e como foram produzidas as narrativas de si na pesquisa que deram origem ao artigo “Juventudes, vida universitária e relação com o saber”⁵, publicado no dossiê do qual somos organizadoras.⁶

2. Relações com o aprender das juventudes a partir do enfoque biográfico

As pesquisas que realizo colocam em diálogo a corrente socioantropológica de educação e a hermenêutica, pelo paradigma do biográfico e pela teoria da relação com o saber. Tais pesquisas se interessam pelas relações com o aprender das juventudes em um sentido amplo, suas aprendizagens biográficas, apreendidas nos múltiplos espaços sociais, dentre eles a escola, o que permite estudar também os processos identitários e a formação de si de jovens como singulares-sociais.

Divido essa breve apresentação em três partes: a noção de narrativa de si e seus pressupostos: a relação entre meu percurso de pesquisa e a apropriação da noção de narrativa de si; como são produzidas as narrativas de si na pesquisa que produz o artigo intitulado “Juventudes, vida universitária e relação com o saber”, publicado no dossiê internacional Estudantes da Universidade, narrativas e relação com o saber, do qual somos as organizadoras.

⁵ Ver (Reis, 2022).

⁶ Ver: (Reis; Vercellino; Melin, 2022).

2.1 A noção de narrativa de si e seus pressupostos para estudar processos de biografização

Narrar uma história sobre si é um trabalho que envolve pensar, refletir, interpretar e produzir sentidos sobre as atividades e experiências vivenciadas. Realizamos esse processo reflexivo o tempo todo, mas para expressá-lo utilizamos as linguagens construídas socialmente: oral, escrita, por imagens, corporais, o que produz o que denominamos de narrativas de si.

A pesquisa biográfica tem como cerne o estudo das narrativas de si. Ela se inscreve no quadro de uma das questões centrais da antropologia social, por ter como objeto de pesquisa a gênese socio individual do indivíduo, concomitantemente social e singular. A realização da pesquisa biográfica pressupõe um espaço de diálogo que permita ao/à colaborador/a da pesquisa um trabalho de reflexão sobre suas experiências, tendo como foco uma questão desencadeadora do diálogo, que é a questão de pesquisa. Portanto, o colaborador ou colaboradora da pesquisa, produz narrativas de si, dos sentidos de suas experiências para o outro (o pesquisador ou pesquisadora). Tais narrativas produzidas permitem estudar os processos biografização, de reconfiguração do vivido e de experiência realizada, enquanto aprendizagens biográficas.

As operações de biografização, conforme Christine Delory-Momberger, são processos pelos 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” (2018, p. 785).

Tal trabalho reflexivo de biografização produz as narrativas de si enquanto reconfiguração do vivido, como explica Ricoeur, como uma trama (*mise en intrigue*) pela lembrança de eventos heterogêneos e construção de uma totalidade inteligível. Explica Ricoeur que tal trama é a operação que produz de uma simples sucessão uma configuração (Ricoeur, 2010). Conforme Delory-Momberger (2019), pelas narrativas construídas estruturamos e

interpretamos o que estamos vivendo, privilegiando o que consideramos relevante em nossa experiência, dando-lhe determinada forma. Esse processo não se trata simplesmente de obtenção de dados para a pesquisa. As narrativas elaboradas pelos sujeitos se inscrevem em um estatuto antropológico porque se constituem a partir da temporalidade da experiência. Ocorre a passagem da experiência imediata para a experiência adquirida e produz os recursos experienciais, mediante um trabalho de dar sentido ao vivido. Alfred Schütz denomina de “biografia da experiência”. Conforme Schütz, o que vivenciamos pode, por exemplo, ser identificado como uma experiência anterior igual, mas modificada ou, ainda, uma experiência do tipo semelhante, o que permite ampliar nossa biografia da experiência ou, então, a experiência vivenciada aparece como estranha, “no caso de nem remeter a nada parecido com a experiência anterior”, o que produz estranhamentos e maior trabalho para tentar dar sentido ao vivido. “O estoque de conhecimento que já adquirimos, conforme Schütz, serve como código de interpretação da experiência atual em curso” (1979, p. 74). Explica Delory-Momberger, que as experiências adquiridas são “recursos biográficos que organizam e estruturam a percepção do mundo circundante” e os modos como compreendemos o presente e vislumbramos o futuro.

Quando estamos construindo a narrativa, esses processos reflexivos são acionados. A narrativa não é somente um sistema simbólico no qual os homens e mulheres podem exprimir suas experiências e sua existência. É um trabalho mental e comportamental, uma forma de compreensão e de estruturação da experiência e da ação. Como ressalta Delory-Momberger, é um lugar de aprendizagem. Permite compreender melhor as articulações entre diferentes saberes, experiências, razões para se engajar em determinados modos de aprender. Proporciona um processo iminentemente formativo, que denomino de formação de si. Portanto, considero que os/as colaboradoras da pesquisa “realizam experiências” ao ressignificar o vivido e que produzem os motivos para cada um/a no presente. A pesquisa biográfica não apenas analisa

a narrativa. Ela se interessa por esse trabalho de reconfiguração do vivido, de interpretação singular do mundo social.

As pesquisas que realizo ou oriento têm como cerne à produção e análises das narrativas de si dos/as colaboradores/as, enquanto um caminho privilegiado, tanto para estudar os sentidos que os/as jovens atribuem às atividades nos diferentes espaços sociais e na escola, como enquanto processo de formação de si para aqueles que dela participam. Por isso, opto por denominá-la de pesquisa-formação.

2.2 Como as narrativas de si se inserem no meu percurso de pesquisa

Antes de iniciar minha pós-graduação, já havia escrito narrativas sobre minhas experiências, no âmbito de um grupo de pesquisa em colaboração para a formação de professores denominado *Docência, Memória e Gênero* (GEDOMGE), na USP, no início da década de 90. Seus pressupostos estavam fundamentados nos estudos da História de Vida, de Gaston Pineau, Pierre Dominicé e Marie-Christine Josso, desenvolvidos na Universidade de Genebra. Pessoalmente, experienciei a potência da reflexão e produção das narrativas para a minha formação.

Porém, no doutorado, enveredo para os estudos sobre a Sociologia da Juventude e a teoria da relação com o saber, conforme os pressupostos de Bernard Charlot, como referencial teórico e metodológico para estudar os encontros e desencontros entre os saberes dos/as jovens, apreendidos em diferentes espaços sociais e os saberes específicos da cultura escolar no Ensino Médio. A partir de então, as pesquisas realizadas e orientadas partem da categoria juventude, concebida como sócio-histórica, com sua pluralidade e, tendo como foco a compreensão dos modos de expressão e saberes das juventudes nas instituições, em articulação com aqueles apreendidos em outros espaços sociais, suas relações com aprender nesses espaços, com suas exigências e suas especificidades.

Desde o doutorado, busco realizar diferentes procedimentos de pesquisa com o/a mesma participante por um certo período. No doutorado, tratava-se da análise qualitativa, longitudinal, com cruzamento de 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.

Analisando, hoje, a pesquisa realizada, que se desdobrou em outras pesquisas que coordenei e orientei no GPEJUV, em Alagoas, a partir de 2010, identifico que já eram presentes, nesses estudos, uma preocupação em apreender os sentidos do vivido, de modo narrativo. Os inventários do saber eram textos narrativos, pelas entrevistas os/as jovens também narravam suas experiências na vida e na escola. Especialmente, com cinco jovens, eu buscava compreender os sentidos das experiências no Ensino Médio, em um período longo, os três anos, suas questões no início do Ensino Médio, a partir dos inventários de saber, depois, no percurso vivenciado, com a entrevista do segundo ano e, no final, com outra entrevista com as mesmas estudantes, quando finalizavam essa etapa de escolarização.

Mesmo sem teorizar sobre narrativas, nos diálogos com as jovens, era possível identificar suas questões, se sofriam modificações e porque, como as atividades vivenciadas dentro e fora do Ensino Médio se articulavam para construções de si. Desse modo, a questão da temporalidade das experiências, da espacialidade onde eram realizadas, os sentidos atribuídos, os tipos de questões suscitadas podiam ser identificados. No capítulo final da tese, fiz uma análise articulando os três procedimentos de pesquisa: os textos do inventário de saber; a primeira entrevista e a segunda entrevista de cada jovem. Analisei as singularidades vivenciadas por cada uma no percurso do Ensino Médio, no conjunto dos materiais obtidos e, posteriormente as recorrências,

buscando compreender processos que permeavam o conjunto dos achados das cinco jovens/estudantes.

Se no doutorado e nos estudos posteriores com as juventudes as questões das atividades/experiências, temporalidade e o espaço social estavam presentes para pesquisar os sentidos que os/as jovens atribuem às suas experiências, é somente a partir dos estudos pós-doutorais, sob supervisão de Christine Delory-Momberger, que as narrativas de si, enquanto experiências realizadas, ganham um lugar de destaque com seus pressupostos teóricos e metodológicos.

Entre 2016 e 2017, na França, pesquisei o percurso de formação e as perspectivas de futuro de cinco jovens estudantes, que estavam no mestrado ou doutorado em educação em Paris, na Universidade Sorbonne Paris Nord, a partir das entrevistas de pesquisa biográfica.

No retorno ao Brasil, continuei os estudos no âmbito do Grupo Juventudes, Culturas e Formação (GPEJUV-UFAL), focalizando as juventudes na universidade. Pelo pouco tempo de apresentação, para finalizar, apresento brevemente aspectos de como a narrativa de si é utilizada na última pesquisa em andamento, que está publicada no dossiê.

2.3 Narrativas produzidas na pesquisa, apresentadas no artigo “Juventudes, vida universitária e relação com o saber”

Está em andamento, uma pesquisa qualitativa socioantropológica com jovens do curso de Pedagogia na UFAL, baseada no paradigma do biográfico. Fundamenta-se na perspectiva antropológica de aprender num sentido amplo, como “tornar-se”, e focaliza as aprendizagens como resultados de interpretações que os/as jovens realizam de suas experiências nos espaços sociais em que se inscrevem, para se construírem como sujeitos singulares/sociais.

A pesquisa busca compreender as questões: A quais atividades jovens estudantes da Pedagogia têm acesso? Quais as

razões para engajar-se ou não em determinadas atividades? Quais indícios de relação epistêmica, identitária e social com o saber podem ser identificados? Quais aprendizagens biográficas sobressaem-se na produção de seus motivos? Suas questões são construídas nesse percurso de formação na vida universitária?

Parte-se dos pressupostos de que se aprende na universidade, em seus diferentes espaços, com atividades de extensão, pesquisa e ensino, grupos culturais e políticos, dentre outros. Compreende-se, ainda, que os processos formativos na universidade devem ter como objetivos a produção e a apropriação de conhecimentos para a formação humana, em um sentido amplo, com compromisso social, com criticidade, e não somente uma formação restrita ao saber-fazer profissional.

As múltiplas referências culturais dos espaços que englobam as atividades e os encontros na universidade podem propiciar às juventudes a ampliação de suas leituras do mundo e a curiosidade epistemológica, no sentido freiriano (1987). Deste modo, recorro à noção da “vida universitária como um território”, com suas fronteiras e diálogos com outros espaços sociais. Neste território, as juventudes vivenciam a formação e seus modos de expressão de determinadas maneiras.

Entrar na universidade é ultrapassar fronteiras. Existem demarcações objetivas. Por um lado, é preciso levar em consideração a apropriação objetiva destes tempos e espaços nesse território, que é afetado pelo contexto político e econômico. No contexto atual⁷, por exemplo, a universidade está sendo fortemente afetada, com cortes de verbas e políticas que ganham contornos privatistas e elitistas, o que intensifica os modos desiguais dos/as jovens se engajarem nas diferentes atividades da vida acadêmica,

⁷ A palestra foi realizada em 2022. O contexto do qual me refiro é o período de 2018 a 2022, do governo de extrema-direita de Bolsonaro na presidência da República. Neste período foram intensificados os ataques e cortes de verbas para as universidades públicas federais.

dependendo de sua classe social, gênero, raça e de outros marcadores sociais.

Existem, ainda, demarcações simbólicas, invisíveis, que precisam ser ultrapassadas a todo momento: signos de reconhecimento internos e externos; sua apropriação subjetiva; porque constituem-se por sistemas simbólicos, linguagens, valores, com atravessamentos de suas lógicas e demandas específicas de engajamento. Participar de um grupo de pesquisa, de um projeto de Iniciação Científica, de uma monitoria, de um capítulo em um livro, de um projeto de extensão etc. produz processos de reconhecimento na vida universitária e pode impulsionar, ou não, o engajamento com novas atividades, nutrir ou criar questões para os/as jovens em relação a si mesmos/as, às outras pessoas e ao mundo.

Nessa pesquisa, são utilizados dois procedimentos: um dispositivo de pesquisa-formação, denominado “ateliês com blogs reflexivos” e a “entrevista de pesquisa biográfica”⁸.

O “ateliê com blogs reflexivos” se inspira nos pressupostos teóricos/metodológicos do ateliê biográfico de projeto criado por Delory-Momberger. Há encontros com um grupo de jovens, no qual cada um produz gradativamente um blog para apresentar os sentidos que atribuem a diferentes dimensões de sua relação com a universidade e com o curso de Pedagogia: relação com a cultura acadêmica; como a universidade entrou em sua vida, as sociabilidades, relação com os espaços da universidade, sentimento de pertencer ou não pertencer.

Cada participante do ateliê é instigado/a a produzir um blog sobre momentos significativos da vida universitária, com imagens, narrativas escritas, músicas, poesias etc. Nos encontros, os materiais são socializados e debatidos (narrativas escritas, imagens etc.), gerando narrativas orais partilhadas entre os/as integrantes do grupo. Essas práticas constituíram momentos de reflexividade, distanciamento, reconhecimento de suas questões nas narrativas do/a outro/a etc.

⁸ Para maiores detalhes ver os capítulos 6 e 10 deste livro.

Os encontros finais foram reservados para avaliação individual e coletiva dos ateliês havendo, ainda, a produção escrita dos efeitos formativos do dispositivo de pesquisa-formação para cada um/a, com quatro integrantes do grupo, para a produção de um relato de experiência.

Se as narrativas de si individuais nos blogs adquirem suas singularidades, no grupo, tais aspectos são partilhados, geram discussões sobre as aprendizagens significativas na universidade e, configurando-se como processos de formação, conforme Dominicé (2000) e de heterobiografização, no qual cada um identificava suas questões na narrativa do outro, o que produzia novas indagações e aprendizagens biográficas (Delory-Momberger, 2019; Reis, 2020).

Posteriormente, os/as participantes do ateliê com blogs reflexivos são convidados/as a participar individualmente de uma entrevista de pesquisa biográfica em educação. Os eixos que orientam a entrevista de pesquisa biográfica em educação realizada são: as experiências formativas significativas antes da entrada na universidade; experiências formativas importantes na vida universitária, dentre elas, os sentidos da participação no ateliê com blogs reflexivos.

A entrevista começa com aspectos gerais sobre os processos formativos vivenciados nos diferentes espaços sociais e na vida universitária e, em seguida, retomam-se as atividades desenvolvidas no ateliê (o blog construído, os vídeos, as discussões realizadas) e há uma conversa sobre os sentidos dessa participação em relação às outras dimensões da formação na universidade. O/a participante recebe com antecedência a entrevista transcrita para ser discutida em um segundo encontro, denominado “restituição reflexiva dialogada”, no qual há um momento de diálogo sobre a primeira entrevista.

Para a análise das entrevistas, recorro à hermenêutica, de acordo com Ricoeur, que pressupõe o movimento de interpretar, que combina os processos de explicar e compreender. Realizo as análises interpretativas das narrativas de si das entrevistas de pesquisa biográfica em educação e do ateliê de pesquisa-formação,

a partir da apropriação de duas categorias propostas por Christine Delory-Momberger: aquela que se refere à identificação dos motivos recorrentes, que tematiza e organiza a narrativa como lugar de reconhecimento das chaves de interpretação do vivido, e a categoria gestão biográfica dos motivos, em função da realidade sociocultural em que se insere aquele/a que produz a narrativa, ou seja, os recursos e disposições efetivos de cada um/a para enfrentar os desafios do contexto.

Considero que tais categorias permitem estudar indícios de relação com o saber dos/as participantes (nas dimensões epistêmicas, sociais e identitárias) e as questões ou temáticas dominantes que eles/as constroem a partir da articulação entre as aprendizagens biográficas significativas na vida universitária, em articulação com as aprendizagens apreendidas em outros espaços.

Primeiramente, realizo as análises dos materiais de cada participante: tanto do blog como um conjunto de narrativas com sua temática predominante, como da narrativa de entrevista biográfica em educação.

Em um segundo momento, são interpretadas as temáticas que perpassam as narrativas produzidas, com o intento de identificar processos e realizar aprofundamentos teóricos sobre a temática de pesquisa.

Considerações finais

Para concluir, considero que a pesquisa com narrativas de si, como experiências realizadas aprimoram os estudos sobre os sentidos atribuídos pelas juventudes às suas aprendizagens biográficas, em suas dimensões epistêmicas, identitárias e sociais. Trazem para o bojo da pesquisa a questão da temporalidade e a espacialidade, que incidem sobre as interpretações das experiências vivenciadas e permitem que os estudos sejam com os/as jovens e não sobre eles/as.

Referências

CHARLOT, B. *A relação com o saber dos meios populares: uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio*. Porto: CIIIE/Livpsic, 2009.

CHARLOT, B. A relação com o saber e a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 97, p. 47–63, 1996.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

DELORY-MOMBERGER, C. La recherche biographique en éducation en France. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 3, n. 9, p. 781-795, set./dez. 2018.

DELORY-MOMBERGER, C. (ed.). *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*. Toulouse: Érès, 2019.

DELORY-MOMBERGER, C. Le pouvoir formatif et performatif du récit dans la recherche biographique en éducation: entretien avec Christine Delory-Momberger, réalisé par Valérie Melin. *Debates em Educação*, [S. l.], v. 14, n. 35, p. 17–29, 2022.

DELORY-MOMBERGER, C. Biographie, biographique, biographisation. In: Delory-Momberger, C. *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*. Toulouse: Éditions Érès, 2019, p. xx

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

REIS, R. “*Relação com o saber*” dos jovens no ensino médio: modos de aprender que se encontram e se confrontam. Curitiba: Appris, 2021, 235p.

RICOEUR, P. *Tempo e Narrativa 1: a intriga e a narrativa histórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

SCHÜTZ, A. *Fenomenologia e relações sociais*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

Capítulo 5

Narrativas de si na pesquisa (Auto)Biográfica com as juventudes

Uma versão deste capítulo foi publicada anteriormente como artigo com o mesmo título, na *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, [S. l.], v. 9, n. 24, p. 1-21, 2024¹.

1. Introdução

Neste capítulo, identificamos contribuições das narrativas de si para os estudos com as juventudes no campo da educação, a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa (Auto)Biográfica, em diálogo com os pressupostos da Sociologia da Juventude. Salientamos a importância de demarcar, neste diálogo, as especificidades teóricas e metodológica da pesquisa (Auto)Biográfica em relação aos estudos com as narrativas juvenis².

¹ Há, também, a versão em inglês deste artigo, denominada “Self-narratives in (auto)biographical research with Youth”.

Ver: <https://www.revistas.uneb.br/rbpab/article/view/20510/14733>

² Este capítulo faz parte da pesquisa “Sentidos das experiências realizadas na vida universitária para a formação de si e para relação com a docência de jovens/estudantes do curso de Pedagogia”, que contou com apoio financeiro do Edital FAPEAL Nº 003/2022 – Auxílio à Pesquisa -Humanidades: Ciências Humanas; Ciências Sociais e Aplicadas e bolsa produtividade do CNPq. Teve como base a palestra realizada no âmbito da mesa-redonda “Pesquisa (auto)biográfica e juventudes: campos teóricos e metodológicos em diálogo”, do eixo Infâncias, Juventudes, Narrativas e Diálogos intergeracionais. Integrantes: Elizeu Clementino de Sousa (UNEB), Rosemeire Reis (UFAL), Idalina Souza Mascarenhas Borghi (UFRB), Nanci Rodrigues Orrico (UFRB), no X Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (X CIPA), em 2024.

Sem a pretensão de abarcar todas as dimensões das múltiplas vertentes das pesquisas³ com as narrativas nesses dois campos de estudo, o texto focaliza a narrativa de si, como pesquisa e formação, em especial, nos estudos com as juventudes, a partir das seguintes questões: quais seriam as proximidades entre o uso das narrativas entre os estudos da Sociologia da Juventude e da pesquisa (Auto)Biográfica e quais seriam as especificidades das narrativas de si na pesquisa (Auto)Biográfica?

Para tratar das narrativas de si, recorremos aos estudos de Delory-Momberger e Kondratiuk (2021); Delory-Momberger (2022); Souza (2014, 2016) e Passeggi (2020, 2021). Sobre o uso das narrativas de si com as juventudes, focalizamos a entrevista de Delory-Momberger e Melin (Reis; Alves, 2018), com ênfase nos pressupostos da entrevista de pesquisa biográfica em educação. Apresentamos, ainda, os enfoques biográficos a partir das entrevistas, enquanto relatos de vida, conforme dois autores-referência para os estudos da Sociologia da Juventude no Brasil: Machado Pais (2001), cientista social português e Carles Feixa (2018), antropólogo social espanhol.

Em seguida, são apresentados alguns aspectos da análise da entrevista de uma pesquisa biográfica com uma jovem estudante de Pedagogia, que focalizava os desafios de jovens estudantes na Pedagogia, nos primeiros anos na universidade, com a intenção de evidenciar potencialidades desse tipo de entrevista para os estudos com as juventudes.

2. Apontamentos sobre as narrativas como procedimento de pesquisa nos estudos com as juventudes

A Sociologia da Juventude, com a qual estabelecemos o diálogo, tem buscado desconstruir representações homogeneizantes da juventude como fase da vida, como desviante,

³ Dentre essas vertentes, destaca-se, por exemplo, a “entrevista narrativa”, conforme Shütze (2011); Jovchelovitch e Bauer (2008).

como imatura, como um modelo cultural e parte da concepção da categoria juventude como socialmente construída.

Conforme Feixa (1999), tal categoria ganha relevo na modernidade com o processo de industrialização europeu. Nesse contexto, ela é compreendida como uma fase e momento preparatório para a vida adulta, denominado de moratória (Abramo, 2008; Margulis; Urresti, 1996); concebendo o(a) jovem como despreparado(a) e como um “vir a ser”.

Como explica Dayrell (2003, p. 41), a noção de moratória social produz a ideia da juventude como “[...] um tempo para o ensaio e o erro, para experimentações, um período marcado pelo hedonismo e pela irresponsabilidade, com uma relativização da aplicação de sanções sobre o comportamento juvenil”. Por outro lado, como salientam Margulis e Urestis (1996), tal moratória não é possível para os jovens pobres, que não dispõem de tempo e de dinheiro para viver a vida e se preparar sem preocupações.

Recorre-se ao termo “juventudes”, “[...] no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem, existentes” (Dayrell, 2003, p. 42)⁴. Questionam-se princípios epistemológicos que direcionam pesquisas, processos de formação ou políticas que não valorizam a compreensão dos(as) jovens como plurais e de seus modos de expressão. Como explicam Margulis e Urestis (1996), tais princípios homogeneizantes não permitem analisar as possibilidades e impossibilidades de viver as juventudes, a partir de sua condição juvenil, dos marcadores de classe, raça, gênero, entre outros. Pais (2003) enfatiza que é importante considerar como

⁴ Vale destacar os resultados do trabalho encomendado, denominado *A pesquisa sobre jovens no Brasil: retratos da produção e desafios investigativos*, por Marília Sposito – USP e Maria Carla Corrochano – UFSCar, na 42ª Reunião da ANPED (2024), no GT 3, Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos. Dentre os aspectos apresentados, elas identificam a necessidade de realização de pesquisas que permitam avançar no conhecimento sobre a juventude em sua diversidade, para além de apenas a menção de que são plurais. Considero que as propostas teórico-metodológicas apresentadas neste livro vão ao encontro dos desafios apresentados pelas pesquisadoras.

os(as) jovens atribuem significado “[...] ao que dizem e ao que fazem e dessa maneira conectar intenções manifestadas com os contextos de produção dessas intenções” (2003, p. 396). O autor defende a realização de pesquisas com os(as) jovens em seus cotidianos e, para tanto, privilegia os estudos com narrativas, que denomina de “relatos de vida”.

Vale destacar que tanto para os estudos com as narrativas na pesquisa (Auto)Biográfica, como para a Sociologia da Juventude, um marco importante é a contribuição das pesquisas realizadas pela Escola de Chicago. Conforme Delory-Momberger (2014a), os grandes marcos históricos: a Escola de Chicago, nos Estados Unidos (entre 1915 e 1935), e as correntes do interacionismo simbólico e da etnometodologia podem ser apontados como a origem do uso das narrativas e outros documentos pessoais, cartas, diários e fotografias, como recursos para pesquisa.⁵

A Escola de Chicago, uma corrente de pesquisa, nascida no departamento de Sociologia e Antropologia da Universidade de Chicago, partia do pressuposto de que o saber produzido pelo sociólogo, a partir das pesquisas de campo, devia trazer soluções para problemas urbanos que estavam sendo vivenciados, como violência, delinquência, prostituição, especialmente por imigrantes e pessoas negras, consideradas segregadas da sociedade (Delory-Momberger, 2014a). De modo geral, “os estudos de campo tinham em comum buscar na própria palavra dos atores sociais, os materiais mais apropriados para a compreensão da realidade social” (Delory-Momberger, 2014a, p. 243).⁶ Esses estudos valorizavam materiais que podiam apresentar narrativas de vida,

⁵ Em sua obra, Delory-Momberger (2014a) menciona também importantes contribuições de Herbert Blumer, que se dedicou ao interacionismo simbólico, e salienta a importância de o pesquisador compreender a interpretação dada pelo ator, e Alfred Schütz, ligado à fenomenologia social e à etnometodologia, que demonstraram a capacidade da linguagem para a construção da compreensão da realidade social, ao darem ênfase nos estudos com os sujeitos sobre seus modos de interpretar o mundo social.

⁶ Todos os textos traduzidos neste capítulo são traduções livres da autora.

como cartas, escritos biográficos, para captar um passado recomposto, ao mesmo tempo, individual e social (Delory-Momberger, 2014a)⁷.

Delory-Momberger (2014a, p. 253) salienta, no entanto, que “[...] as narrativas de vida, apesar do valor emblemático que puderam representar para a Escola de Chicago, constituíram [...] apenas um documento anexo, associado a outros tipos de documentos pessoais”, usados para reforçar as teorias e análises pré-concebidas.

É importante ressaltar, que no campo da Sociologia, as pesquisas qualitativas desenvolvidas por pesquisadores da Escola de Chicago são também valorizadas, porém, existem críticas às pesquisas com jovens, conduzidas pelos pesquisadores dessa corrente, por reforçarem a ideia da juventude como desviante. Carles Feixa (1999), por exemplo, salienta que tais estudos são importantes por serem os primeiros a buscarem conhecer os grupos juvenis pela observação empírica, mas acrescenta que os autores da Escola de Chicago, por estarem situados “[...] na tradição reformista dos liberais dos Estados Unidos, estavam mais preocupados em encontrar soluções para a anomia reinante nos subúrbios, mediante medidas socializadoras e instrumentos mais eficazes de controle social” (Feixa, 1999, p. 52). Desse modo, conforme o autor, esse tipo de estudo contribui para legitimar uma concepção da juventude, em especial em relação aos jovens pobres e negros, como “problemas sociais”.

Identifica-se que, de modo geral, dos anos 30 aos anos 50, do século XX, há um declínio das pesquisas qualitativas e a deslegitimação dos estudos com enfoque biográfico. Trata-se do período em que predominam as pesquisas quantitativas, com o uso de dados estatísticos e de questionários, no campo da pesquisa nas Ciências Sociais. Passeggi (2020) enfatiza a importância da “virada biográfica”, nos anos 1980, nas Ciências Sociais, que passa a legitimar a narrativa como método e técnica de pesquisa. Inclusive,

⁷ Ver também: Souza: Meirelles (2018).

a autora considera que o pesquisador italiano, Franco Ferrarotti, foi o responsável, desde os anos 1950, pelo ressurgimento da modalidade de narrativa pessoal e pela crítica sobre o uso tradicional das histórias de vida em Sociologia.

Christine Josso (2004, p. 20) afirma que “a reabilitação da perspectiva biográfica pode ser interpretada como um retorno do pêndulo depois da hegemonia do modelo de causalidade determinista das concepções funcionalistas, marxistas e estruturalistas do indivíduo, que dominaram até o final dos anos 70”, do século XX.

É interessante observar que os autores contemporâneos, como Carles Feixa e Machado Pais, que realizam as pesquisas no campo das juventudes, com narrativas produzidas pelos(as) jovens, têm também como referência os estudos de Franco Ferrarotti.

3. O paradigma narrativo-autobiográfico no campo da Educação

Uma síntese do panorama sobre o paradigma biográfico na educação é delineada por Passeggi (2020), a partir de três vertentes. Uma delas, conforme a autora, é o movimento das histórias de vida em formação, 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). Tal movimento centra-se na pesquisa-formação, considerando o processo de pesquisa como formativo. O ator social reflete sobre seu percurso de vida e pesquisa sua experiência. Algumas referências importantes desse movimento são: Pineau (2005); Dominicé (2000); Josso (2010); Passeggi (2016). O enfoque da história de vida em formação se distingue dos utilizados em outras ciências, seja para aquelas que focalizam “[...] a (re)construção de acontecimentos históricos (História Oral), seja para a compreensão de fenômenos, atitudes sociais ou culturais (Sociologia, Psicologia Social, Antropologia)” (Passeggi, 2020, p. 62).

De acordo com Passeggi (2020), uma segunda vertente epistemológica é a pesquisa biográfica em Educação ou “Recherche biographique en Éducation”, proposta por Delory-Momberger, na França, no início dos anos 2000. Ela explica que Christine Delory-Momberger realiza 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).

A Pesquisa (Auto)Biográfica é a terceira vertente apresentada por Passeggi (2020). Ela explica que a partir dos anos 1990, o livro de António Nóvoa, *As histórias de vida em formação*, exerce uma grande influência para as pesquisas brasileiras, fomentando estudos, principalmente, no campo da formação de professores. Esta vertente ganhou legitimidade com a realização do primeiro Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (I CIPA), Porto Alegre, em 2004, com pesquisadores/as da Europa, Canadá, Ásia, Estados Unidos da América e Brasil⁸.

A autora reconhece que, atualmente, há uma convergência teórica entre as três vertentes, com as suas nuances em relação aos suportes para a produção das narrativas, que, quando focadas nas entrevistas, se convencionou denominar de biográfica e pelas narrativas escritas, de (Auto)Biográfica (Passeggi, 2016). Nesse sentido, um dos conceitos primordiais dessa abordagem é o de pesquisa-formação, em que o traço de união entre os dois termos torna indissociável a formação da reflexão investigativa (Pineau, 2005; Dominicé, 2000; Josso, 2010; Passeggi, 2016).

Passeggi (2020) identifica avanços no paradigma do biográfico, por considerar a especificidade epistemológica da narrativa de si como prática de formação, propiciando uma forma diferenciada de produção do conhecimento em educação.

⁸ Para detalhes das três vertentes, ver: capítulo 3 deste livro (p. 96 a 99).

Em relação à pesquisa (Auto)Biográfica no estudo com as juventudes, destacamos a entrevista com Delory-Momberger e Valérie Melin (Reis; Alves, 2018), para o dossiê: “Estudantes da universidade, narrativas e relação com o saber”. Delory-Momberger explica que a pesquisa biográfica “é o meio para explorar as formas e os significados das construções biográficas individuais em suas inscrições sócio-históricas”, e que também ela se inscreve “[...] no cruzamento de numerosos campos disciplinares das ciências humanas e sociais: antropologia, história, sociologia, psicologia, mas também nas ciências da educação, literatura, filosofia” (Reis; Alves, 2018, p. 1). Valérie Melin reitera que tal pesquisa possibilita a interrogação e questionamento crítico de “[...] determinada concepção de juventude como um coletivo homogêneo, inseparável dos panos de fundo ideológicos, contestáveis, que tendem ressignificar os jovens a partir de categorias que os amalgamam e assujeitam às determinações sociais nas quais estão inseridos” (Reis; Alves, 2018, p. 7). A pesquisa biográfica para Valérie Melin, “[...] objetiva uma dimensão hermenêutica, interpretativa das experiências, e, consequentemente, [permite apreender] o sentido que os indivíduos e, nesse contexto, os jovens, propõem, através do procedimento da narrativa de sua existência” (Reis; Alves, 2018, p. 7).

Vale destacar que a especificidade da pesquisa (Auto)Biográfica é a realização de estudos a partir das narrativas de si, como trabalho reflexivo de produção de sentidos sobre o vivido. Essas narrativas podem ser produzidas em entrevistas individuais, em grupo, com produções escritas, imagens etc. Souza e Meireles (2018) salientam que ao narrar experiências pessoais e coletivas, os sujeitos elaboram conhecimentos sobre si e sobre seus mundos sociais, possibilitando, por meio de suas experiências, a construção de um conhecimento singular.

Delory-Momberger e Kondratiuk (2021), tendo como referência os pressupostos de Ricoeur, explicam que a produção da narrativa é composta pelas operações de seleção, organização e síntese. Conforme as autoras, aquele(a) que narra, seleciona eventos, a partir da memória, que passam a ter significados no conjunto da história contada, pela

sua ordenação temporal. Tal processo ocorre pela finalidade do que se cogita contar, pelo objetivo a ser alcançado, enquanto “tessitura da intriga”, o que permite produzir a composição hermenêutica da narrativa, sendo uma construção sintética do heterogêneo, na qual é construído o sentido do que se quer comunicar (Delory-Momberger; Kondratiuk, 2021).

Portanto, Delory-Momberger e Kondratiuk (2021) salientam que a leitura e a interpretação da narrativa possibilitam o acesso a essa fabricação de formas e de sentido ou, em outras palavras, o estudo dos processos de biografização. Delory-Momberger (2016) explica que as operações de biografização são processos nos quais cada um recorre às linguagens culturais e sociais para realizar “[...] o conjunto das operações e dos comportamentos pelos quais os indivíduos trabalham para se dar uma forma própria na qual eles se reconhecem a si mesmos e se fazem reconhecer pelos outros. (Delory-Momberger, 2016, p. 139).

Na pesquisa (Auto)Biográfica, realizamos a reflexão sobre diferentes dimensões do vivido, pela mediação da linguagem. Nesse processo, ocorre a passagem da experiência imediata pela experiência que realizamos pela produção da narrativa (Delory-Momberger, 2019), propiciando recursos experienciais. Esse processo é explicado por Alfred Schütz, como “biografia da experiência”. Segundo Schütz (1979), o que vivemos pode, por exemplo, ser identificado como uma experiência que tivemos ou modificamos, ou mesmo uma experiência de tipo semelhante, o que nos permite alargar a nossa biografia da experiência. A experiência pode ser vivida como estranha, no caso de não remeter a nada semelhante em relação à experiência anterior, produzindo estranheza e um maior trabalho na tentativa de dar sentido ao que foi vivido (Schütz, 1979). Dessa forma, as experiências adquiridas são “recursos biográficos” que organizam e estruturam a percepção do mundo.

Os estudos com as narrativas de si produzem, portanto, conhecimentos sobre as questões de pesquisa, ao permitir uma melhor compreensão das articulações entre diferentes saberes, experiências, razões para se envolver em determinadas formas de aprendizagem,

como também, conforme Delory-Momberger, é o lugar de produção de aprendizagens biográficas. Desse modo, a narrativa de si, a partir da pesquisa (Auto)Biográfica, não se configura como técnica para obtenção de dados, mas o lugar de aprendizagens para o(a) pesquisador(a) e para os(as) participantes do estudo.

4. Narrativas com jovens nos estudos de Carles Feixa e para Machado Pais: pesquisadores-referência para a Sociologia da Juventude no Brasil⁹

A seguir, recorreremos, brevemente, aos estudos *La imaginación autobiográfica: las historias de vida como herramienta de investigación*, do espanhol Carles Feixa (2018) e “*Ganchos, Tachos e Biscates. Jovens, Trabalho e Futuro*”, de Machado Pais (2001), autores que são referência para a Sociologia da Juventude no Brasil, para identificar como concebem a utilização das narrativas dos(as) jovens para a produção de conhecimentos sobre suas temáticas de pesquisa.

4.1 Relatos de vida (narrativas de si) para Carles Feixa

Carles Feixa Pampols é professor catedrático de Antropologia Social da Universidade Pompeu Fabra, em Barcelona, Doutor em Antropologia Social pela Universidade de Barcelona e Doutor *Honoris Causa* pela Universidade de Manizales (Colômbia). É reconhecido internacionalmente como estudioso das culturas juvenis.

Em suas pesquisas, o autor utiliza como um dos procedimentos as entrevistas com os(as) jovens, tendo como referência a história oral, denominada de relatos de vida. O autor explica: “sempre priorizei uma técnica particular que são as histórias de vida, a qual

⁹ O estudo preliminar sobre as concepções de narrativa na pesquisa com jovens para Machado Pais e Carles Feixa foi realizado no âmbito de uma pesquisa de iniciação científica, com plano de trabalho de Laura Santos de Oliveira e publicado nos anais da X Semana Internacional de Pedagogia (Ufal), com o título: “Relatos de vida nas pesquisas de Machado Pais e de Carles Feixa: contribuições para os estudos com as juventudes” (Oliveira; Reis, 2022).

sempre trabalhei e sigo trabalhando, a converti em meu ponto de vista principal, sem descartar outras metodologias e outras técnicas” (Oliveira, V. H. N. et al., 2018, p. 320). Ele evidencia também sua concepção dos estudos com as juventudes e sua metodologia. Salienta que não basta falar com os(as) jovens, mas é preciso pesquisar também seu entorno social (pais, professores, polícia, a mídia etc.). “É necessário considerar o contexto no qual estão inseridos, porque, no fundo, a juventude não se estuda estudando somente a juventude, mas, sim, seu contexto midiático, político e social” (Oliveira, V. H. N. et al., 2018, p. 321).

Identificamos alguns aspectos sobre como o autor utiliza os relatos de vida em suas pesquisas, a partir dos textos publicados no livro *La imaginación autobiográfica: las historias de vida como herramienta de investigación* (2018), que contém textos produzidos pelo autor ao longo de seus 30 anos como pesquisador. Feixa conceitua a imaginação biográfica como “a criatividade praticada por antropólogos, sociólogos, historiadores e literatos na busca de formas novas de comunicar as palavras de vida que oferecem informantes, pertencentes a grupos sociais diversos” (Feixa, 2018, p. 14)

Ele explica nesse livro que, em suas pesquisas, sempre trabalhou com o procedimento “histórias de vida”, sem descartar os outros. Uma importante referência para o autor é a história oral. Argumenta que as histórias de vida são construções elaboradas no percurso da pesquisa, como um processo de interação e diálogo entre pesquisador e participante do estudo. Ele também afirma que a entrevista não é uma técnica neutra (Feixa, 2018, p. 73). Para o autor, ela envolve comunicação, reciprocidade e afetividade, sendo uma práxis interativa (Feixa, 2018). Trata-se, portanto, de construir um espaço de confiança.

Em alguns capítulos, o autor trata de resultados de sua tese de doutorado, na qual pesquisa a juventude de uma centena de homens e mulheres que viveram na cidade de Lleida, desde a

Guerra Civil Espanhola, de 1936 até 1989¹⁰. Comenta que após explicar o objetivo da entrevista, apresentar a declaração de compromisso de anonimato, fazia uma pergunta genérica, com intervenções escassas. Tinha intenção de realizar várias entrevistas com os mesmos participantes, mas não foi possível.

Franco Ferrarotti é entrevistado no último capítulo do livro e os pressupostos do autor são utilizados por Feixa, entre eles, a perspectiva de que com os relatos produzidos pelos(as) jovens é possível “ler uma sociedade por meio de uma biografia” (Ferrarotti, 2010, p. 45). Feixa também concorda com a premissa do autor de que o pesquisador tem que ser analista e ator implicado, participante e capaz de realizar uma distância crítica. Na entrevista concedida a Feixa, o autor italiano reitera que o relato biográfico é ato de interação, análise, temporalização e contextualização, com uso de fontes complementares.

Feixa afirma, ainda, que a transcrição das entrevistas é uma primeira tradução do pesquisador, sendo necessário respeitar o conteúdo e o tom da oralidade. Argumenta que, após a transcrição, realiza leituras e busca temas e episódios para a análise.

É possível identificar proximidades de seus pressupostos sobre a pesquisa com jovens e a pesquisa (Auto)Biográfica: a necessidade da construção do espaço de confiança, da interação e implicação do(a) pesquisador(a). Sobre a relação entre história de vida e juventude o autor afirma que

[...] a juventude não tem história de vida ou biografia porque ainda estariam em construção, por outro lado, me dei conta de que era justamente o momento em que poderiam começar a narrar e a construir, a partir das perguntas que eu fazia como antropólogo e pesquisador, [...]. Era uma possibilidade dar-lhes a opção de narrarem-se, a si mesmos, de buscarem o conteúdo de suas identidades. É uma técnica que sigo aplicando e pensando

¹⁰ No capítulo 2, Carles Feixa relata sua experiência na pesquisa de doutorado, realizada com homens e mulheres que viveram sua juventude na cidade de Lleida desde a guerra civil espanhola de 1936 a 1989. “[...] Foram realizadas 86 entrevistas, com 110 informantes, resultando em 175 fitas gravadas e em 1205 páginas de transcrição” (Oliveira: Reis, 2022, p. 8).

ser clássica em ciências sociais, no caso da juventude segue relevante, posto que permite dar a possibilidade não somente de capturar muita informação vivida, mas sobretudo de personalizar uma narratividade dos próprios jovens, dos próprios sujeitos (Oliveira, V. H. N. et al., 2018, p. 320).

Partilhamos com o autor a ideia de que realizar as entrevistas com os relatos de vida dos(as) jovens permite que participem de um processo reflexivo sobre si e em relação ao estudo do entorno no qual os(as) jovens estão inseridos.

No entanto, fazemos uma ressalva em relação à afirmação que os(as) jovens não têm história. Conforme a pesquisa (Auto)Biográfica, o relato não se refere à recuperação de uma história de vida e, por isso, para a pesquisa (Auto)Biográfica não há sentido questionar se o(a) jovem tem ou não uma história de vida anterior à entrevista. Se é certo que os(as) jovens representam sujeitos que têm uma vida pela frente e muita história para contar, o foco não é recuperar uma história do passado, de alguém no final do percurso. Pretende-se construir um espaço de reflexividade, com os(as) jovens, a partir de questões do presente, onde o(a) jovem pode narrar sobre suas vivências, podendo realizar um trabalho de articular, ressignificar e configurar as vivências e saberes apreendidos em diferentes espaços sociais.

A pesquisa (Auto)Biográfica se interessa por estudar a narrativa como um trabalho de reconfiguração do vivido pelo(a) participante da pesquisa, processo este denominado por Christine Delory-Momberger como biografização. Delory-Momberger (2014b) explica que a “biografização” é o trabalho de cada sujeito de dar forma ao vivido, a partir das interpretações e dos sentidos atribuídos às experiências. Tal processo permite ao participante construir uma narrativa-pesquisa com sentido para si e para ser comunicada ao outro, a partir da reconfiguração de fragmentos do vivido. Para a pesquisa (Auto)Biográfica, a narrativa não apresenta uma história do passado, mas é um trabalho de construção de sentidos no presente, a partir da ressignificação dos fragmentos do vivido.

4.2 Relatos de vida para Machado Pais

O cientista social português José Machado Pais iniciou seus estudos com as juventudes nos anos 1980. Em suas pesquisas, o autor propõe como caminho metodológico o estudo do cotidiano dos(as) jovens, que, para ele, significa “cartografar o social, nas suas minudências cotidianas”, para compreender os enigmas do presente, que contemple a temporalidade, tendo em vista compreender sua historicidade. Afirma que o estudo com os jovens nessa perspectiva visa “explorar o cotidiano como um campo de produção imaginária, de criatividade” (Pais; Lacerda; Oliveira, 2017, p. 308). Para ele, a vida cotidiana é uma ferramenta metodológica. Não é apenas rotina, mas é também o palco de “resistência e de lutas sociais”.

O autor parte do pressuposto teórico-metodológico de que “no micro encontramos detalhes aparentemente insignificantes que em realidade são potentes para a compreensão do macro” (Pais, 2019, p. 413) e; por isso, defende cartografar o social. Acrescenta que tem “um certo encanto pelos enfoques biográficos” (Pais, 2019, p. 413), porque permitem articular estruturas sociais e trajetórias biográficas, sendo possível ler o social mediante uma história de vida (Ferrarotti, 2010).

Argumenta que para analisar os processos de transição das juventudes para a vida adulta não é possível “deixar de entrecruzar escolhas biográficas e estruturas sociais” (Pais; Lacerda; Oliveira, 2017, p. 305), pois estas últimas são a base nas quais se realizam as trajetórias de vida e as escolhas biográficas. Ele acrescenta que a condição social dos jovens, no que se refere ao seu pertencimento de classe, tem grande influência em suas escolhas biográficas.

Para uma aproximação de como Pais se apropria do enfoque biográfico, apresentamos a seguir alguns aspectos da utilização dos relatos com jovens no livro *Ganchos, tachos e biscoites. Jovens, trabalho*

e futuro (2001)¹¹. Nesse livro, o autor realiza uma pesquisa qualitativa, que denomina de uma cartografia da precarização de trabalhadores jovens.

Segundo o autor, seu objeto de estudo, nesse livro, é a descoberta dos “mundos da vida”, concebida no sentido empregado por Alfred Schütz, de jovens que procuram modos vários de inserção no mundo do trabalho ou formas inventivas de ganhar dinheiro. São realizadas 14 entrevistas aprofundadas, denominadas de relatos de vida, e analisadas como estudos de caso, com jovens portugueses com idades próximas aos 30 anos.

Conforme País (2001), tal estudo visa romper com uma perspectiva linear, homogênea e contínua de apropriação do enfoque biográfico. Considera os relatos como construções, a partir do trabalho analítico dos jovens em relação às suas lembranças.

Ele recorre a Alfred Schütz (1979) para explicar que o aqui e o agora não apenas configuram a experiência do presente, como configuram o modo como interpretamos experiências passadas, que são incorporadas no nosso acervo de conhecimentos. Alfred Schütz (1979, p. 74) salienta que no cotidiano, os sujeitos têm “[...] a qualquer momento um estoque de conhecimento à mão que lhe serve como um código de interpretações de suas experiências passadas e presentes e, também, determina sua antecipação das coisas que virão”.

Nas análises dos relatos de vida, Pais (2001) tem como referência a ideia de motivo, evocada por Alfred Schütz (1979), que remete tanto ao objetivo da ação, quanto ao mundo subjetivo do sujeito que idealiza a ação. O que está em jogo no uso do método biográfico, conforme o autor, é a recuperação de memórias narradas do ponto de vista de quem as evoca para estudar seus

¹¹ Este livro “é dividido em duas grandes partes, denominadas: “Encruzilhadas” e “Fazer pela vida”. Na primeira, subdividida em cinco partes, são apresentados os aspectos teóricos-metodológicos da pesquisa; na segunda constam nove relatos de vida de jovens (casos) e, em seguida, a conclusão” (Oliveira; Reis, 2022, p. 5). Desse modo, na segunda parte do livro, a partir das quatorze entrevistas, Pais organiza o estudo de casos, divididos em nove capítulos.

motivos. Afirma, também, que as memórias são seletivas, repletas de afetividade e, portanto, não são neutras.

Ao analisar a pesquisa realizada por Pais (2001), é possível identificar aproximações com a pesquisa (Auto)Biográfica. Ele recorre aos pressupostos de Ferrarotti sobre a possibilidade de estudar o social pelo relato de uma vida; compreende a produção da narrativa como um trabalho de recuperação das memórias; não concebe esse processo como linear, mas como um trabalho analítico dos(as) jovens sobre suas lembranças.

5. Narrativas de si a partir das entrevistas de pesquisa biográfica

5.1 Alguns aspectos da entrevista de pesquisa biográfica

Conforme Delory-Momberger (2012, p. 524), “o objeto da pesquisa biográfica é explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência”. Portanto, por meio das linguagens culturais e sociais, como pela atividade de narrar, o sujeito realiza um trabalho de dar forma, processo denominado de biografização por Delory-Momberger (2014b).

Na entrevista de pesquisa biográfica, essa atividade de narrar é desencadeada pelas questões do presente, apresentadas pelo(a) pesquisador(a), possibilita o processo de biografização. A autora acrescenta que a entrevista de pesquisa biográfica não se limita a contar histórias, mas permite o envolvimento de quem dela participa, visando repensar e reconfigurar a experiência vivida. Além disso, ela proporciona também o processo de heterobiografização para o(a) pesquisador(a), no qual a escuta e interpretação das narrativas do outro geram aprendizagens (Delory-Momberger, 2014b; Passeggi, 2021; Reis, 2020).

Na pesquisa que realizamos sobre os desafios do primeiro ano para jovens estudantes do curso de Pedagogia, em uma

universidade pública federal (2019-2022),¹² organizamos o roteiro da entrevista em quatro eixos: como a universidade entrou na sua vida; desafios vivenciados no primeiro ano; táticas construídas no percurso; momentos significativos da formação.

Dez jovens – oito mulheres e dois homens –, jovens estudantes de Pedagogia, foram convidados(as) a participar da entrevista para refletir sobre seu percurso de formação no primeiro ano da universidade, em especial para contar sobre os desafios vivenciados e sobre as táticas construídas para enfrentá-los. É possível identificar que pelas entrevistas de pesquisa biográfica, os(as) jovens produzem um distanciamento reflexivo sobre como interpretam os caminhos percorridos, as dificuldades enfrentadas e os recursos experienciais mobilizados.

As entrevistas são transcritas, transformando-se em textos reorganizados, sem as perguntas. Em um primeiro momento, cada entrevista é analisada em seu conjunto, conforme a interpretação das entrevistas de pesquisa biográfica, segundo Christine Delory-Momberger (2012, 2014b). Posteriormente, as questões recorrentes no conjunto das entrevistas são aprofundadas, tendo em vista esmiuçar os conhecimentos sobre as questões do estudo.

Para as interpretações de cada entrevista transcrita, utilizamos duas categorias propostas por Delory-Momberger (2012, 2014b): os “motivos recorrentes” e a “gestão biográfica dos motivos”¹³. Após diversas leituras do conjunto de entrevistas de cada participante, além de identificarmos as temáticas e motivos recorrentes, analisamos, também, as táticas construídas, a partir da gestão biográfica dos motivos.

A categoria “motivos recorrentes ou *töpoi*”, segundo Delory-Momberger (2012, p. 534), tem origem do “grego *topos* ou lugar-comum” e se refere à tematização e à organização da ação do relato.

¹² Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que se fundamenta numa análise sócio-histórico-antropológica da relação dos sujeitos com o mundo (Ferrarotti, 2010) e com a perspectiva da hermenêutica para as interpretações das entrevistas (Delory-Momberger, 2014; Ricoeur, 1983).

¹³ Para maiores detalhes ver o capítulo 6 deste livro.

Possibilita o reconhecimento das chaves de interpretação do vivido. Pelo trabalho de expressar estes lugares privilegiados, os(as) narradores(as) “[...] constituem um sentimento sobre si e sobre suas formas próprias” (Delory-Momberger, 2012, p. 534). Conforme a autora, “a identificação da gestão biográfica do tópoi ou dos motivos em função da realidade sócio-individual permite identificar a confrontação e negociação entre os motivos, os recursos pessoais e coletivos efetivos e os desafios sócio estruturais” (Delory-Momberger, 2012, p. 535). A gestão biográfica dos motivos apresenta as apreciações, negociações e as buscas para ajustar as ações em relação à determinadas situações. Em nosso estudo, tal processo evidencia as táticas produzidas para enfrentar os desafios vivenciados no primeiro ano no curso de Pedagogia.

A seguir, apresentamos sinteticamente alguns elementos das análises de uma entrevista de pesquisa biográfica, no sentido de identificar como a jovem estudante articula e interpreta singularmente a experiência partilhada de adentrar e permanecer no curso de Pedagogia, em uma universidade pública federal. Desse modo, o(a) participante ou o(a) colaboradora produz as narrativas de si, atribuindo significados às suas experiências para atender à demanda do(a) pesquisador(a). O processo reflexivo desencadeado pela narrativa propicia a emergência de outras dimensões do vivido.

Neste capítulo, não há condições de colocar o conjunto da narrativa da jovem entrevistada, com o detalhamento dos referenciais teóricos que servem para as análises.¹⁴ Priorizamos a

¹⁴ Vale destacar que utilizamos para tais análises a teoria da relação com o saber, que é “a relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros”, a partir dos sentidos atribuídos às atividades vivenciadas nos diferentes espaços sociais (Charlot, 2000, p. 78), que precisam dominar lógicas específicas de aprender nestes diferentes espaços, dentre eles na universidade; afiliação, “o processo pelo qual alguém adquire um estatuto social novo” (Coulon, 2017, p. 1247), que envolve momentos de estranhamento, aprendizagem e afiliação para se construir como estudante na vida universitária (Reis, 2022) e o sentido de pertencimento, que se refere à percepção do estudante de ser um membro aceito pela universidade (Tinto, 2017), como, também, em relação às juventudes na

identificação da temática geral, dos motivos recorrentes e da gestão biográfica dos motivos.

5.2 Exemplo de uma entrevista de pesquisa biográfica: “desafio de construir novos relacionamentos na universidade”

A seguir apresentamos, em linhas gerais, as temáticas que se sobressaem, os motivos recorrentes e a gestão biográfica dos motivos, identificados em algumas partes da entrevista de uma jovem estudante de Pedagogia, estudante do noturno, de uma universidade pública federal, no Nordeste brasileiro.

Trata-se da entrevista realizada em 2021, com Anne (nome fictício), de 21 anos, casada, com uma filha de seis meses, que morava em uma cidade do interior, havia iniciado o trabalho como professora contratada da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Coursou Magistério durante o Ensino Médio. Após transcrever a entrevista, organizá-la em forma de um texto e de várias leituras, prioriza-se, primeiramente, a análise da entrevista no seu conjunto.

Pode-se identificar que a temática que se sobressai, de modo geral, em sua narrativa, é relativa aos *“desafios de construir novos relacionamentos na universidade e se comunicar melhor”*, e aquelas que perpassam a entrevista sendo transformadas em tópicos, entre elas: *“desilusão em relação à universidade; dificuldade de participar das aulas e se relacionar com os(as) colegas; estranhamento em relação às vivências juvenis no campus; importância dos estudos”*.

Anne inicia sua narrativa ressaltando que antes de entrar na universidade se considerava uma jovem que gostava de estudar. Quando adentrou e iniciou os estudos universitários, se deparou com um bloqueio em relação às interações com os(as) professores(as) e colegas. Em toda narrativa, ela tem em vista encontrar sentidos para essa situação e apresenta experiências, que considera ter contribuído para superar tais desafios. Ao interpretar a narrativa, identificamos os

universidade, a noção de condição juvenil em suas múltiplas dimensões, no sentido empregado por Dayrell (2007).

motivos recorrentes e a gestão biográfica dos motivos e realizamos um diálogo com as referências teóricas, que permitem aprofundar as questões trazidas na narrativa, embora não possamos apresentá-las neste texto.

A seguir, destacamos brevemente, alguns momentos marcantes da entrevista. Identifica-se pelas narrativas de Anne que, mesmo tendo uma boa relação com os estudos no Ensino Médio e o sonho de entrar na universidade, ela vivenciou um momento de desilusão em relação à quando ela entrou, que a fez desconstruir muitos sonhos que tinha sobre a ideia de universidade.

Não foi totalmente como eu imaginava, porque o ensino aqui no interior, acredito que em várias cidades não é tão, eu vou usar a palavra, digamos que ‘pesado’ quanto na universidade. É diferente. O ensino médio em relação ao ensino superior tem muita diferença e quando você sai do ensino médio e entra no ensino superior você se depara com artigos, textos, livros que tem que ler. No ensino médio, você não é muito cobrado por ler livro, apesar de ter eu feito o Magistério, mas não tinha muita cobrança não. Eu lia livros porque eu gostava. Eu sempre gostei muito de ler, mas eu também não lia livros com tanto embasamento teórico. Eu gostava mais de outros gêneros. E aí teve aquela carga toda de eu ter que enxergar que não era daquela forma, que eu tinha que me esforçar bastante para conseguir notas boas e conseguir a média também para eu conseguir, digamos assim, me desenrolar. Eu sempre fui aquele tipo de menina que participativa nas atividades da escola. Quando cheguei na universidade, eu não consegui. Eu fiquei muito retraída, eu fiquei presa, eu não conseguia.

As dificuldades sentidas em relação às exigências de estudo e de comunicação com professores(as) e colegas produzem um bloqueio. Anne considera que tal bloqueio foi o maior desafio vivenciado na vida universitária. Essa *ideia de bloqueio é um motivo recorrente*, pois sempre é retomada em diferentes momentos da entrevista.

Ela argumenta, ainda, que esse sentimento de não conseguir se expressar e de precisar se esforçar para compreender os conteúdos era vivenciado também por outros(as) estudantes, sendo uma delas sua amiga, companheira de curso e que morava na mesma cidade.

A gente era só nós duas, para trabalho, para tudo, a gente não construía relacionamento com outros alunos. A gente se fechou bastante e aí eu parava assim para pensar. Eu digo: - 'Não sou essa pessoa que eu sempre fui, muito participativa'. Eu gosto de me comunicar, de fazer amizades e tudo. E na universidade estava muito presa eu tinha vergonha de falar. Até quando os professores perguntavam eu não conseguia falar. Até hoje eu ainda tenho um pouquinho disso. Eu não sei o porquê e não sei se foi por conta daquela pressão que eu sofri no ano passado que acabou prejudicando meu desempenho de comunicação na universidade, mas aí eu acredito que seja um dos meus principais desafios: de construir novos relacionamentos na universidade, de me comunicar melhor.

Anne identifica uma relação dos desafios de apropriação das lógicas específicas de aprender da cultura acadêmica e de sociabilidade com os(as) colegas. Em suas reflexões, ela articula suas dificuldades em relação aos estudos, com o distanciamento em relação aos(as) colegas do curso. Anne relata:

Quando eu entrei aqui, me deparei com as dificuldades. Em vez de conseguir sair delas, superá-las eu ficava com elas ali e aquilo me prejudicava muito. Depois veio a questão do ensino, que era um ensino completamente diferente. Não é 'pesada' a palavra, mas eu esqueci a palavra agora, mas é um ensino mais teórico mesmo. Neste primeiro período, nesses primeiros períodos do curso é aquela parte mais teórica. [...] Daí acho que foi um baque, aquele primeiro susto e depois que eu me apeguei muito também à minha colega, que já vinha do meu município, eu me identifiquei com ela e acabei esquecendo que eu tinha outras relações na universidade até para o meu próprio desempenho. Eu acredito que tenha sido um conjunto dessas coisas.

Reitera-se a questão do bloqueio que gera *dificuldade de participar das aulas e se relacionar com os(as) colegas*. Uma experiência que considera importante para superação dessas dificuldades se refere à apresentação de trabalho na disciplina que tratava dos princípios básicos da educação. O seminário foi no final do segundo período. Os grupos tinham que se apresentar no auditório e ela se preparou muito em casa para vencer seu bloqueio. Explica que estava muito apreensiva, mas conseguiu se apresentar. Ter enfrentado o desafio propiciou uma superação em relação a outras dificuldades.

Compreende-se que para Anne o processo de se preparar, conseguir se expressar no seminário trata-se, no sentido de Delory-Momberger, de um exemplo de “gestão biográfica dos motivos”, enquanto momento de enfrentamento e de uma superação.

Anne conta que passou a indagar por que ocorria essa dificuldade para participar das aulas e o distanciamento em relação aos(às) colegas. Ressalta que “*o trabalho como professora de Educação de Jovens e Adultos*” contribui para enfrentar esses desafios. Explica que passou a refletir sobre tais dificuldades. Estava atuando como professora e não poderia continuar sem se expressar na sala de aula. Começou a participar de grupos. A atuação profissional é, portanto, outra gestão biográfica dos motivos.

Anne relata outra experiência marcante, mas considerada difícil em suas vivências na universidade. Trata-se das “*festas organizadas pelos(as) estudantes*”. Ela comenta:

Tem muitas festas e foi muito difícil me acostumar, porque eu achava tudo diferente, talvez por ser de interior, mais fechada. E aí quando eu cheguei lá, as pessoas tinham culturas bastante diferentes. Conheci pessoas que apresentaram outras versões, outras visões de algumas coisas. Eram experiências marcantes com pessoas, com outras ideologias e eu pude conhecer e me relacionar melhor. Eu conheci bastante pessoas diferentes. Agora foi difícil para mim. As pessoas vêm para estudar e ficam na festa. Eu não sei como conseguem dar conta de curtir e de estudar ao mesmo tempo, porque eu não conseguiria não.

Interpretamos que o estranhamento de Anne em relação às vivências juvenis no *campus* se relaciona a distância entre seus valores, referências culturais, como uma estudante do interior e aqueles de outros(as) jovens estudantes do curso.

Anne relata que tinha interesse, que gostaria de ter outras experiências de engajamento na universidade, relacionado à extensão, à pesquisa, a disciplinas eletivas, por exemplo. Porém, por precisar se deslocar todo dia de uma cidade para outra, não tinha condições de participar de atividades fora do horário das aulas, mesmo porque já passava muitas horas em deslocamento para estudar.

Nesse aspecto, tratamos das questões objetivas e subjetivas que envolviam sua construção como estudante: as condições financeiras, a necessidade de deslocamento de uma cidade para outra, o que ocasionava a ausência de tempo para vivenciar a vida universitária em todas as suas dimensões, enquanto ensino, pesquisa, extensão, engajamentos em grupos juvenis etc.

No final da entrevista, Anne explica a importância dos estudos em sua vida. A valorização de si passava pelo reconhecimento das outras pessoas enquanto boa estudante. Por isso, pode-se compreender o peso que foi para ela as dificuldades enfrentadas, tanto de compreender as exigências do estudo, como de se expressar com os(as) colegas no início do curso. De todos os motivos que perpassam o relato, a questão do medo de se expressar na sala de aula, de não dar conta de participar, as inseguranças em relação à sua capacidade intelectual e de ser aceita pela turma é a questão central.

Ao analisar o relato de Anne, fica evidente que sua condição como estudante do noturno, mãe, trabalhadora, de uma cidade do interior, dificulta o engajamento em diferentes dimensões da vida universitária, mesmo tendo o interesse de se envolver em atividades para além da sala de aula.

Em diferentes momentos da entrevista, emergem reflexões sobre o processo vivenciado. No segundo encontro, realizamos a restituição reflexiva dialogada com a jovem. Conversamos sobre a narrativa produzida na primeira entrevista, disponibilizada antecipadamente por *e-mail*. O objetivo do segundo encontro é possibilitar um segundo momento de reflexão sobre a narrativa produzida. No diálogo, pode-se complementar, excluir ou trazer novas perspectivas sobre as questões tratadas na narrativa. Para o(a) pesquisador(a), é um momento importante para novas indagações, no sentido de aprofundar o conhecimento sobre o assunto tratado.

Nesse segundo momento, Anne explica que a entrevista propicia uma reflexão intensa sobre sua relação com a universidade e sobre os desafios enfrentados. Relata que passou a fazer relações entre aspectos sobre os quais não havia pensado. Não sugere acréscimos e nem supressão do que foi relatado na primeira entrevista.

Após esta análise aprofundada de cada uma das entrevistas, ocorre outra etapa das análises nas quais são identificadas as questões que perpassam o conjunto das entrevistas e elas são aprofundadas, à luz do referencial teórico da pesquisa.

É importante ressaltar que, quando identificamos o tom da pesquisa ou a questão maior que permeia todo o relato, estamos analisando a questão que mais afeta Anne em relação aos desafios com a universidade no momento da pesquisa. Sua narrativa permite identificar as articulações que faz em relação aos fragmentos do vivido, sua ressignificação para encontrar sentidos às suas experiências. Tais interpretações são possíveis pela reserva de conhecimento disponível que tem à mão, como explica Schütz (1979), oriundos de diferentes espaços sociais, como também propiciados nas atividades vivenciadas na universidade.

Considerações finais

A questão do lugar da narrativa no estudo com as juventudes foi analisada a partir das contribuições de Carles Feixa, de Machado Pais, referências para a Sociologia da Juventude no Brasil, como também de Maria da Conceição Passeggi, Elizeu Clementino de Souza e Christine Delory-Momberger, entre outros, como referências da pesquisa (Auto)Biográfica. Nesse diálogo, podemos evidenciar aproximações e especificidades.

Identifica-se que os pressupostos teóricos e metodológicos da Escola de Chicago são um marco para as duas vertentes de pesquisa. Conforme Feixa (1999), para a Sociologia da Juventude, os estudos da Escola de Chicago até os anos 1920 marcaram a legitimação da pesquisa de campo e a valorização da perspectiva dos sujeitos da pesquisa, inclusive com os (as) jovens. Segundo o autor, os materiais pessoais, como cartas, escritas autobiográficas, diários etc., permitem estudar os grupos juvenis pela observação empírica. Também no âmbito da pesquisa (Auto)Biográfica, conforme Christine Delory-Momberger (2014a), considera-se importante a legitimação desses materiais, como um movimento

precursor da utilização dos procedimentos de pesquisa com enfoque biográfico.

No entanto, tanto Feixa como Delory-Momberger fazem críticas às pesquisas da Escola de Chicago. Feixa questiona o caráter liberal reformista dos pesquisadores, que buscavam soluções para os “distúrbios sociais”, sem considerar o contexto social que geravam esses distúrbios, que contribuiu para fortalecer a representação dos(as) jovens como problemas, especialmente aqueles(as) em condições sociais desfavoráveis e excluídos da sociedade, como pessoas negras, imigrantes etc. Delory-Momberger (2014a), por sua vez, critica a utilização de documentos biográficos como anexos, apenas para ratificar análises pré-concebidas

Outra aproximação encontrada é a utilização do referencial teórico de Franco Ferrarotti, nos estudos de Feixa, como nos estudos de Pais e nos estudos dos(as) pesquisadores(as) da pesquisa (Auto)Biográfica.

A premissa de Ferrarotti de que é possível ler o social a partir de uma biografia é recorrente em ambas as vertentes. Sabe-se também que Ferrarotti era um crítico da perspectiva funcionalista das pesquisas em Ciências Sociais e que defendia o enfoque biográfico desde os anos 1950. Desse modo, pode-se afirmar que tanto Pais, como Feixa partilham os questionamentos a tais pesquisas e se aproximam da virada narrativa dos anos 1980, pelo movimento das Histórias de Vida. Não é por coincidência que em seus estudos fazem referência ao uso das narrativas a partir das Histórias de Vida e que denominam suas entrevistas com os(as) jovens enquanto relatos de vida.

Considera-se que tanto Feixa e Pais, como pesquisadores(as) vinculados(as) à pesquisa (Auto)Biográfica, estudam as juventudes valorizando momentos de diálogo para ter acesso aos seus modos de expressão e tendo como princípio a coparticipação na pesquisa. Há a preocupação com a construção de um espaço de confiança. Também identificamos que Feixa (2018) realiza as entrevistas, denominada por ele como relatos de vida, com vários encontros, como propõe Delory-Momberger (2012; 2014b) em relação à

entrevista de pesquisa biográfica e como propomos em nossas pesquisas com as juventudes (Reis, 2021; 2022).

Pode-se afirmar que as diferenças no estudo de Feixa e de Pais, no caso de estudiosos no campo da Sociologia da Juventude e para os(as) pesquisadoras da pesquisa (Auto)Biográfica é o modo de focalizar o alcance das narrativas produzidas. Para Feixa (2018) e para Pais (2001), as narrativas denominadas como relatos de vida são técnicas de pesquisa de campo. Elas permitem estudar as juventudes nos espaços nos quais se movem, pesquisar seus modos de expressão reflexivamente, compreender suas inquietações. Tais produções são interpretadas e possibilitam a identificação dos dados para compreender as questões de pesquisa.

Para os estudos com jovens no âmbito da pesquisa (Auto)Biográfica, a produção das narrativas de si pelos(as) jovens por diferentes linguagens, sejam pela oralidade, a escrita, por imagens, individualmente ou em grupo, é um processo reflexivo, a partir de questões do presente, lançadas pelo(a) pesquisador(a).

O trabalho de narrar produz aprendizagens, propicia para os(as) jovens um distanciamento reflexivo sobre as vivências. Portanto, a narrativa de si, além de propiciar conhecimentos sobre as questões de pesquisa, propicia também para o(a) participante, como para o(a) pesquisador(a) um processo de formação de si como parte da pesquisa. Compreende-se que, pela entrevista de pesquisa biográfica, cada participante pode realizar um retorno reflexivo sobre si, sendo também um retorno reflexivo sobre os outros e o mundo, a partir das interpretações das experiências vivenciadas e aprendizagens apreendidas nos diferentes espaços sociais (Reis, 2023). A entrevista configura-se, ao mesmo tempo, como um momento reflexivo com potencialidade de formação de si e, também, um caminho profícuo para o(a) pesquisador(a) interpretar e compreender suas questões de pesquisa.

Em se tratando do procedimento da entrevista de pesquisa biográfica, vale reiterar que o(a) participante pode refletir sobre suas vivências, de acordo com as perguntas desencadeadoras do diálogo, formuladas a partir de alguns eixos que são preparados. A

partir do exemplo da narrativa de si de Anne, é possível explicitar a importância de analisar em um primeiro momento cada entrevista em seu conjunto.

Anne realiza um trabalho de construção de sua narrativa, com reconfiguração e ressignificação do vivido, a partir de suas questões do presente. Ela passa por um processo reflexivo, de biografização, instigado pelas questões da pesquisadora. No decorrer da entrevista, elenca as dimensões que interpreta como mais importantes sobre os desafios dos primeiros anos na universidade. Nesse processo, ela privilegia como temática maior *“o desafio de construir novos relacionamentos na universidade”* e, a partir dela, elenca como motivos recorrentes o medo de se expressar pela dificuldade de compreender os conteúdos; a limitação da interação como uma colega do interior, a estranheza em relação aos modos dos(as) jovens se expressarem nas festas da universidade etc.

Anne busca, também, compreender as experiências que propiciam a superação destes motivos. Elenca, por exemplo, os estudos em casa, a superação na apresentação do seminário, o fortalecimento de si após começar a trabalhar como professora, que se configuram como a gestão biográfica dos motivos.

Esse processo permite identificar as interpretações e os sentidos das vivências de Anne, a partir de sua condição de classe social, de gênero, como mulher, mãe e estudante nos diferentes espaços sociais, tendo como questão os desafios em relação ao curso. É a interpretação do conjunto de cada narrativa que possibilita o estudo dos processos singulares sociais vivenciados por Anne, como também possibilita a ela uma reflexão sobre questões não pensadas anteriormente, que podem gerar processos de formação de si.

Não é apenas Anne uma jovem, mulher, estudante de uma universidade pública federal, que vivencia as dificuldades. Outros(as) entrevistados(as) também partilham de desafios comuns, tanto em relação ao contexto social, como no que se refere às exigências da cultura acadêmica.

Consideramos, como Ferrarotti (2010), que é possível realizar a leitura do social a partir de uma biografia, pois essas questões perpassam também as experiências de outros(as) jovens, que compartilham o mesmo contexto social e acadêmico e participam da pesquisa. Portanto, em um segundo momento, são identificadas as questões que perpassam o conjunto das entrevistas e são analisadas à luz do referencial teórico que embasa a pesquisa.

Para concluir, nesta aproximação inicial, consideramos que existem contribuições relevantes do uso das narrativas de si nas pesquisas com as juventudes no diálogo entre os pressupostos da Sociologia da Juventude e da pesquisa (auto)biográfica.

Compreendemos que a pesquisa (auto)biográfica, como pesquisa-formação, apresenta especificidades nos modos de conceber as “narrativas de si”, permitindo o diálogo com os modos de expressão juvenis. Ao privilegiar as narrativas de si como potencializadoras de espaços de reflexividade, a pesquisa (auto)biográfica propicia a produção de conhecimentos em relação às questões de pesquisa e, concomitantemente, importantes processos de formação de si para os/as participantes da pesquisa, fundamentais quando se trata de realizar pesquisas com as juventudes.

Referências

ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H. W; BRANCO, P. P. M. *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2008, p. 37-72.

BUENO, B. O. *et al.* Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, 2006.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

- COULON, A. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, 2017.
- DAYRELL, J. A escola faz juventudes? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007.
- DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, 2003.
- DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-740, 2012.
- DELORY-MOMBERGER, C. *As histórias de vida: da invenção de si ao projeto de formação*. Natal: Ed. UFRN; Porto Alegre: Ed. PUCS; Salvador: Ed. UNEB, 2014a.
- DELORY-MOMBERGER, C. *De la recherche biographique en éducation: fondements, méthodes, pratiques*. Paris: Téraèdre, 2014b.
- DELORY-MOMBERGER, C. Expérience. In: DELORY-MOMBERGER, C. (ed.). *Vocabulaire des Histoires de Vie et de la recherche biographique*. Toulouse: Érès, 2019. p. 81-85.
- DELORY-MOMBERGER, C.; KONDRATIUK, C. A Narrativa como Experiência e como Saber. *Revista Internacional Educon*, São Cristóvão, v. 2, n. 3, p. 1-3, 2021.
- DELORY-MOMBERGER, C. Le pouvoir formatif et performatif du récit dans la recherche biographique en éducation: entretien avec Christine Delory-Momberger, réalisé par Valérie Melin. *Debates em Educação*, Maceió, v. 14, n. 35, p. 17-29, 2022.
- DOMINICÉ, P. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: Harmattan, 2000.
- FEIXA, C. *De jóvenes, bandas y tribos: antropología de la juventud*. Barcelona: Editorial Ariel, S. A., 1999.
- FEIXA, C. *La imaginación autobiográfica: las historias de vida como herramienta de investigación*. Barcelona: Gedisa, 2018.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: Ed. UFRN; São Paulo, Paulus, 2010.

JOSSO, M-C. *Caminhar para si*. Porto Alegre: EdPUCRS, 2010.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. "La juventud es más que una palabra". In: MARGULIS, M. (org.). *La juventud es Más Que una Palabra*. Buenos Aires: Biblos, 1996.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: Ed. UFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, V. H. N. et al. Culturas juvenis e temas sensíveis ao contemporâneo: uma entrevista com Carles Feixa Pampols. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 70, p. 311-325, 2018.

PAIS, J. M. *Ganchos, Tachos e Biscates: jovens, trabalho e futuro*. Porto: Ambar, 2001.

PAIS, J. M. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2003.

PAIS, J. M.; LACERDA, M. P. C. de; OLIVEIRA, V. H. N. Juventudes contemporâneas, cotidiano e inquietações de pesquisadores em Educação – uma entrevista com José Machado Pais. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 64, p. 301-313, 2017.

PAIS, J. M. Travesías e intersecciones metodológicas: jóvenes y vida cotidiana. Entrevistado: M. Germán. [S. n.], *Manizales*, v. 17, n. 1, 2019.

PASSEGGI, M. C. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. *Roteiro*, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, 2016.

PASSEGGI, M. C. Reflexividade narrativa e poder auto(trans) formador. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, p. 1-21, 2021.

PASSEGGI, M. C. Reflexividad narrativa: 'vida, experiencia vivida y ciencia'. *Márgenes*, Belo Horizonte, v. 1, p. 91-109, 2020.

REIS, R.; ALVES, C. A. Pesquisa biográfica em educação e juventude: entrevista com Christine Delory-Momberger e Valérie Melin. *Debates em Educação*, Maceió, v. 10, n. 20, p. 1-19, 2018.

REIS, R. 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. *Revista Internacional Educon*, São Cristóvão, v. 2, n. 3, p. 1-18, 2021.

REIS, R. Estudos com jovens estudantes e pesquisa biográfica. In: PASSEGGI, M. C. et al. *Infâncias, juventudes, universos (auto)biográficos e narrativas*. Curitiba: CRV, 2020. p. 81-94

REIS, R. Juventudes, vida universitária e relação com o saber: contribuições das narrativas de si. *Debates em Educação*, Maceió, v. 14, n. 35, p. 30-57, 2022.

REIS, R. Pesquisa Biográfica e heterobiografização: fonte de aprendizagens para o/a pesquisador/a. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 33, n. 2, p. 295-309, 2020.

SCHÜTZ, A. *Fenomenologia e Relações sociais*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. (Organização e introdução de Helmut R. Wagnier).

SOUZA, E. C. Campos y territorios de la indagación (auto)biográfica en Brasil: redes de investigación y educación rural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Ciudad de México, v. 62, p. 787-808, 2014.

SOUZA, E. C. de. *O conhecimento de si: estágio e narrativa de formação e professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: Ed. UNEB, 2006.

SOUZA, E. C.; MEIRELES, M. M. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 39, p. 282-303, 2018.

TINTO, V. Through the Eyes of Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, Amityville, p. 1-16, 2017.

Capítulo 6

Caminhos metodológicos nas pesquisas com as juventudes: ateliês com *blogs* reflexivos, entrevista de pesquisa biográfica e restituição reflexiva dialogada

1. Introdução

Neste capítulo, apresento pressupostos e procedimentos metodológicos criados a partir do enfoque biográfico hermenêutico proposto por Paillé e Mucchielli (2018),¹ para o estudo *Pesquisa biográfica em educação, juventudes e mobilização para aprender: estudos empíricos e aprofundamentos teóricos* (2019-2022),² que serviram como referências para as pesquisas coordenadas e orientadas no grupo de pesquisa “Juventudes, Culturas e Formação” (GPEJUV-UFAL).³ Trata-se de priorizar o enfoque biográfico para o estudo da relação com o saber das juventudes, a partir de análises dos materiais de

¹ Propõe-se o enfoque hermenêutico para a compreensão de processos singulares-sociais por meio dos quais os indivíduos se apropriam do mundo social, articulado ao estudo das temáticas recorrentes identificadas no conjunto dos achados, são aprofundadas à luz das referências teóricas que embasam o estudo, com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre as questões pesquisadas.

² Pesquisa com bolsa produtividade CNPq. Teve como referência a pesquisa pós-doutoral realizada na Universidade Sorbonne Paris Nord, sob supervisão de Christine Delory-Momberger, com jovens estudantes da pós-graduação em educação, da Universidade Sorbonne Paris Nord (2016/2017), em articulações com os modos de fazer pesquisa que já realizava.

³ É importante salientar que este desenho metodológico da pesquisa foi sendo construído, desde 2017, a partir da pesquisa produtividade CNPq, das cinco orientações de doutorado e três de mestrado. Porém, nos capítulos deste livro são publicados resultados parciais da pesquisa maior, que priorizaram a apresentação de pressupostos teóricos e, metodologicamente, focalizaram, a primeira dimensão de análise. Estão em andamento os artigos com os resultados gerais da pesquisa, que contará com as duas dimensões das análises aqui propostas.

pesquisa em duas dimensões: dimensão singular-social dos processos de biografização e dimensão das temáticas socialmente partilhadas.

Relação com o saber, atividade, sentidos de aprender, humanização, biografização, pesquisa-formação, narrativas de si, medialidade biográfica, formação de si, ateliê com blogs reflexivos, entrevistas de pesquisa biográfica, restituição reflexiva dialogada são noções que perpassam as propostas metodológicas criadas, privilegiando espaços dialógicos e reflexivos para o estudo com as juventudes.

São pesquisas qualitativas, numa perspectiva socioantropológica, visando estudar o “tornar-se” de sujeitos que interpretam as atividades, práticas culturais e sociais vivenciadas nos diferentes espaços sociais e na escola. Se relacionam com o paradigma interpretativo (Keller, 2023),⁴ que nos estudos desenvolvidos no grupo de pesquisa Juventudes, Culturas e Formação (GPEJUV-UFAL) se baseia em métodos de pesquisa qualitativa, a partir de diálogos individuais ou em grupo, produção escrita em blogs, com fotografias e outros modos de expressão de si. Privilegiam-se estudos longitudinais, nos quais os/as mesmos/as jovens participam de diferentes procedimentos de pesquisa, por um certo período. Esse modo de fazer pesquisa é uma marca desde o doutorado em educação (2006).⁵

⁴ O paradigma interpretativo tem suas raízes nos estudos de Dilthey, desde o final do século XIX, que identificava uma diferença fundamental nas pesquisas entre as ciências naturais e humanas. Enquanto a primeira focaliza a explicação dos fenômenos, sem significado próprio; a segunda consiste em interpretações, possíveis a partir de um processo de compreensão (Dilthey, 2004). Weber, influenciado pelos estudos de Dilthey, sugere que a sociologia seja praticada como ciência da cultura, pois sua análise ocorre a partir de uma capacidade de entender as relações do homem com o mundo, sendo que a experiência humana somente é possível por processos de interpretação. Os estudos de Weber tiveram como pano de fundo a tradição hermenêutica desenvolvida na Alemanha (Keller, 2023).

⁵ Na pesquisa de doutorado, participei com Marília Sposito. Nas pesquisas realizadas com jovens do Ensino Médio na UFAL (questionários, inventários de saber, grupos de diálogo inspirados nos grupos de discussão de Wivian Weller). As análises dos inventários de saber e das entrevistas aprofundadas resultaram no

Esse tipo de pesquisa se justifica por ampliar a possibilidade de estudar os sentidos das atividades vivenciadas pelos/as mesmos/as jovens singulares-sociais em diferentes momentos e de modo processual. Eles têm como cerne a produção das narrativas de si e sua socialização, a partir de questões propostas pela pesquisadora.

Configurando-se como pesquisa-formação, concebida como um duplo movimento que se retroalimenta: de pesquisa porque propicia a emergência dos achados da pesquisa para os aprofundamentos teóricos e análise dos processos e relações identificadas em seu conjunto e como um processo formativo, porque produz um distanciamento reflexivo dos/as participantes da pesquisa, permitindo novos olhares sobre o vivido (Josso, 2004, 2010; Pineau, 2005; Reis, 2023; Moraes, 2024). Esses procedimentos, como espaços de diálogo e reflexividade, configuram-se, portanto, como processos formativos.

Apresento neste capítulo, elementos sobre a pertinência do enfoque biográfico para o estudo com as juventudes; a noção de formação como cerne dos estudos sobre os sentidos e desafios e sentidos de aprender; uma descrição breve do dispositivo ateliê com blogs reflexivos e da entrevista de pesquisa biográfica em articulação com restituição reflexiva dialogada e, por fim, duas dimensões de análise proposta, a partir dos pressupostos da pesquisa: dimensão singular-social dos processos de biografização; dimensão das temáticas socialmente partilhadas.

2. Pertinência do enfoque biográfico para o estudo com as juventudes

Recorro aos estudos de Franco Ferrarotti para embasar a opção teórico-metodológica de estudar os sentidos dos processos formativos a partir de enfoques biográficos. O autor é uma referência importante,

pós-doutorado, sob a supervisão de Bernard Charlot (2012). Ela se transforma no livro *Relação com o saber de jovens do ensino médio: modos de aprender que se encontram e se confrontam* (Reis, 2021).

tanto para a pesquisa (Auto)Biográfica, quanto para vertentes da Sociologia da Juventude (Feixa, 2018; Reis, 2024).

Vicentine e Pineau (2014) explicam que Franco Ferrarotti já havia sido, em 1950, pioneiro da sociologia participativa, publicando na Itália e o livro *História e Histórias de Vida*, traduzido na França em 1983. Este livro trata-se, conforme os autores, de uma das primeiras obras europeias dedicadas à abordagem biográfica nas Ciências Sociais. Salientam, ainda, que Ferrarotti defende no livro

uma abertura epistemológica fundada na razão dialética, como forma de evitar o empobrecimento produzido pela razão positivista de caráter instrumental e metodológico. Propõe uma pesquisa participativa que coloca em questão a divisão clássica entre o trabalho teórico e o trabalho prático, sustentada numa escuta ativa e em uma situação dialógica que transforma tanto o pesquisador quanto o pesquisado. Trata-se, assim, de romper com um paradigma científico no qual as posições de sujeito e objeto são pré-definidas e invariáveis, e onde o universal se opõe ao singular, assim como o geral ao particular (2014, p. 33).

Ferrarotti questiona os modos clássicos de fazer pesquisa em Ciências Sociais. Os estudos com narrativas são valorizados como possibilidade de escuta ativa daqueles/as que participam das pesquisas. O autor salienta que os estudos baseados nas narrativas dos/as participantes permitem apreender a totalização sintética das experiências vividas e das interações sociais. Para ele, a prática humana é evidenciada em cada narrativa biográfica, porque a partir de “uma práxis sintética, o indivíduo singulariza, em seus atos, a universalidade de uma estrutura social. Através da sua atividade destotalizante/retotalizante, ele individualiza a história social coletiva” (Ferrarotti, 2014, p. 71).

Ferrarotti acrescenta que, se desejamos ultrapassar os limites epistemológicos clássicos, é preciso explorar “sociologicamente o potencial heurístico da biografia sem trair suas características essenciais (subjetividade e historicidade)” (2014, p. 77).

Compartilho com Ferrarotti (2014) a ideia de que o método biográfico não se limita à coleta de dados ou materiais biográficos, como frequentemente ocorre nas Ciências Sociais, e o reconhecimento

de que somente é possível pesquisar com “os outros, com as pessoas, com seus saberes, especialmente com o saber que os interlocutores constroem ao tomar a palavra, em conversas e em narrativas” (Ferrarotti, 2013, p. 23), numa construção necessariamente compartilhada.

Franco Ferrarotti, uma referência para os estudos de Carles Feixa, é entrevistado no último capítulo de seu livro, denominado *La imaginación autobiográfica: las historias de vida como herramienta de investigación* (2018). Na entrevista, o autor italiano reitera que o relato biográfico é ato de interação, análise e de contextualização, a partir de fontes complementares.

Desse modo, é possível, como propõem Machado Pais (2001), realizar estudos com as juventudes, nos espaços onde se movem, a partir de seus modos de expressão, seus saberes, desafios enfrentados.

Tais pressupostos se aproximam daqueles da teoria da relação com o saber, conforme Bernard Charlot, que pressupõe pesquisas com postura epistemológica e metodológica de realizar uma leitura positiva das relações estabelecidas pelos/as participantes dos estudos. Trata-se de compreender e analisar as situações a partir das interpretações dos próprios participantes, à luz dos referenciais teóricos do estudo.

3. Concepções de formação, experiência e ressonância

Focalizada a partir de uma perspectiva socioantropológica, a noção de formação é fundamental e atravessa os caminhos metodológicos construídos para o estudo dos sentidos que as juventudes atribuem aos seus processos formativos. Como explica Bernard Charlot (2000, 2021), nascemos em um mundo que já existe e, para nos tornarmos humanos, sociais e singulares, precisamos aprender e, portanto, passar por processos de formação, sejam eles formais, não formais ou informais.

Em uma sociedade desigual e marcada por relações de poder assimétricas como a nossa, as concepções de formação e de educação encontram-se em disputa. Predominam e se impõem visões que

entendem formar como conformar os indivíduos à ordem social, orientadas pelo individualismo, pela competição e por finalidades utilitárias. Nessa lógica, valoriza-se a formação como simples interiorização de saberes que assegurem a adaptação aos modos de operar da sociedade capitalista, conduzindo, muitas vezes, à alienação. Privilegia-se, assim, a interiorização de saberes veiculados pela escola para o atendimento a padrões prescritos, ignorando e silenciando os saberes que os/as jovens apropriam em outros espaços sociais. Focaliza-se apenas a necessidade de cumprir uma obrigação, como obtenção de um diploma ou concluir uma etapa entendida como exigência social e, a partir dessa concepção, estudar as juventudes é compreendê-las como “um vir a ser” desprovidas de saberes e/ou como problemas (Peralva, 1997).

Outras concepções de formação e de educação contrapõem-se à ideia de aprender como mera interiorização de saberes para a conformação à sociedade. Aproximo-me daquelas que defendem que os sujeitos se formam a partir de seu engajamento com múltiplas referências culturais, saberes e aprendizagens provenientes de diferentes espaços sociais e em diálogo com os saberes escolares, que podem ser viabilizadas por relações com o aprender marcadas por criticidade, autoria e sensibilidade⁶.

Denomino este processo de formação de si, compreendido enquanto apropriação de saberes, no diálogo com aqueles de diferentes espaços sociais; em ressonância com as questões e inquietações de sujeitos engajados em seus processos formativos. A apropriação de saberes na perspectiva da formação de si pode favorecer distanciamentos reflexivos sobre o contexto histórico, político, social e cultural, bem como aprendizagens singulares-sociais das relações de cada pessoa com o mundo, com os outros e consigo mesma.

A formação de si aproxima-se, portanto, da perspectiva freireana de formação problematizadora, compreendida como possibilidade de “Ser Mais” (Freire, 1987), e da concepção de formação como

⁶ Ver: (Reis e Melin, 2025).

ressonância, conforme Hartmut Rosa (2019). Freire explica que, se a formação propicia aos/às educandos/as a problematização “como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados” (Freire, 1987). O autor salienta ainda que, sem diálogo, não há comunicação e, sem esta, não há verdadeira educação (1987, p. 83). Assim, a formação problematizadora e crítica pressupõe o diálogo, que pode contribuir para que homens e mulheres se humanizem, se reconheçam como sujeitos de sua história e alcancem as possibilidades de “Ser Mais” (Freire, 1987).

Essa concepção aproxima-se também da formação como experiência de ressonância, conforme Rosa (2019). O autor analisa a sociedade contemporânea como modernidade tardia, caracterizada por “um projeto de vida calcado em uma lógica competitiva e individual pelo jogo do aumento, de permanecer ou de tornar-se competitivo” (2019, p. XXV). Defende, assim, a redescoberta do desejo pela ressonância — contrária à alienação — como modo de relação com o mundo no qual sujeito e mundo se afetam mutuamente, estabelecendo relações que os tocam e os transformam. Tais experiências implicam abertura ao mundo, disposição à escuta e aceitação do risco de transformar-se (Rosa, 2019).

Essa segunda concepção de educação, entendida como apropriação de saberes para a criticidade, autoria e ressonância, implica processos formativos dotados de sentidos que mobilizam os esforços de quem aprende. Em todos os espaços sociais, tal apropriação somente é possível quando o indivíduo encontra sentido em realizá-la. Do mesmo modo, nos espaços escolares, a mobilização para aprender envolve a apropriação de valores, modos de se relacionar com os outros e modos de pensamento expressos nas diferentes áreas do conhecimento. Trata-se de um investimento intelectual que precisa fazer sentido para quem o realiza. As questões que emergem, portanto, são: como esses sentidos de aprender são gerados e como pesquisá-los?

Segundo Charlot, os sentidos são construídos de modo processual e relacional, possibilitados pelas atividades às quais temos acesso nos espaços sociais e na escola, cada qual com suas lógicas

específicas de aprender. Trata-se de uma questão complexa, pois, para que alguém se implique em um processo formativo, é necessário que se sinta parte dele. Charlot acrescenta que a relação com o saber, ou as relações com o aprender, são sempre, ao mesmo tempo, epistêmicas, identitárias e sociais. A relação epistêmica refere-se tanto à apropriação de conteúdos intelectuais quanto à possibilidade de dominar uma atividade ou relação que pode ou não produzir um processo denominado por Charlot de “eu reflexivo”, compreendido como “o domínio de uma atividade engajada no mundo” (Charlot, 2000, p. 69). A relação identitária com o saber diz respeito à aprendizagem que faz sentido para o sujeito em referência à sua história, expectativas, referências, concepção de vida, relações com os outros, à imagem que tem de si e à imagem que deseja oferecer aos outros (Charlot, 2000). Já a relação social vincula-se às condições materiais nas quais o sujeito se encontra nos diferentes espaços sociais, entre eles a escola, permitindo o acesso a certas atividades e excluindo outras.

O autor explica que a relação social com o saber tem implicações importantes, mas não determina a construção dos sentidos que cada sujeito atribui ao mundo, aos outros e a si. Acrescento que as assimetrias de poder nas relações de gênero e/ou raça (Louro, 1997; Scott, 1995; Gomes, 2012) podem alterar as possibilidades de acesso a determinadas atividades, práticas sociais e culturais, mas é pela interpretação das atividades vivenciadas que cada pessoa constrói os sentidos que lhes atribui.⁷

⁷ A categoria gênero é compreendida a partir de Louro (1997), Scott (1995). Para as autoras, gênero é uma construção social e histórica que ultrapassa as diferenças biológicas entre os sexos, funcionando como uma categoria analítica que revela as relações de poder e as normas sociais que moldam os padrões de masculinidades e de feminilidades. Assim, compreende-se, por exemplo, que as atividades acadêmicas das participantes no curso de Pedagogia, são cotidianamente atravessadas pelas relações de poder de gênero (CARVALHO, 2012). A partir dos resultados das últimas pesquisas coordenadas, como também daquelas que orientei, passo a estudar as articulações entre a teoria da relação com o saber e as relações de poder de gênero.

Considero, também, que atividades formativas com determinadas concepções de educação, com suas classificações, depreciações, seleção de alguns conteúdos em detrimento de outros, silenciamentos também incidem sobre os sentidos dos processos formativos.

Identifico, portanto, que o estudo dos processos e relações vivenciados por sujeitos-singulares-sociais pode contar com a contribuição dos pressupostos da pesquisa biográfica, conforme Delory-Momberger (2012, 2014, 2016, 2024). A pesquisa biográfica focaliza o saber singular construído por cada pessoa a partir de suas relações com os espaços sociais. Para esse tipo de pesquisa, é importante a construção de procedimentos mediados por linguagens orais, escritas, corporais e imagéticas, que permitam aos sujeitos expressarem ideias, reflexões, inquietações e sentimentos. Recorro à realização do ateliê com blog reflexivo e à entrevista de pesquisa biográfica articulada à restituição reflexiva dialogada.

Tais procedimentos, cada qual à sua maneira, permitem a construção de narrativas de si pelos/as participantes a partir da questão de pesquisa proposta pela pesquisadora. Pelo ateliê com blogs reflexivos, cria-se um espaço de criação no qual cada um/a elabora, por meio de imagens, vídeos e escritas, seus modos de expressão, sendo socializados e debatidos em grupo. Para tanto, recorrem aos seus repertórios, saberes e referências apreendidas nos diferentes espaços sociais aos quais têm acesso, entre eles, a escola.

Outro procedimento é a entrevista de pesquisa biográfica individual, conduzida como uma conversa entre pesquisador/a e jovem, organizada a partir de eixos definidos segundo os objetivos da pesquisa. Articulada à entrevista, propõe-se a restituição reflexiva dialogada, que consiste na realização de um ou mais encontros posteriores, destinados a dialogar sobre o material da entrevista e/ou do ateliê com blogs reflexivos. Esse material é transformado em textos com uma primeira proposta de interpretação e análise, entregue previamente ao/à participante. No encontro de restituição reflexiva dialogada, o/a jovem pode ampliar ou modificar suas narrativas, bem como apresentar seus pontos de vista sobre as interpretações

produzidas pela pesquisadora. Esta, por sua vez, pode aprofundar aspectos que não haviam sido abordados ou retomar indagações produzidas na primeira análise das narrativas.

As narrativas produzidas, os blogs e os conteúdos dos debates coletivos em espaços dialógicos podem proporcionar reflexividade e ressonância, constituindo-se em materiais potentes em relação a tais sentidos e, ao mesmo tempo, atuando como atividades formativas.

Desse modo, em cada momento da pesquisa, novas experiências são vivenciadas, no sentido empregado por Delory-Momberger. A autora explica que a experiência pode ser aquilo que vivenciamos; pode significar aprender com algo; ou ainda ser compreendida como um saber-fazer ligado a uma aprendizagem específica. Para a pesquisa biográfica, interessa particularmente o processo de metabolização da experiência vivida: a passagem da experiência imediata à experiência adquirida, que produz, pouco a pouco, os recursos experienciais de cada pessoa (Delory-Momberger, 2019). Nesse sentido, importa compreender os meandros que envolvem este processo de interpretação da experiência.

A autora recorre aos estudos de Alfred Schutz que mobiliza a noção de “reserva de conhecimentos disponíveis”, que apresenta como cada um interpreta suas experiências. De acordo com Schutz (1979), pelos processos de socialização e pelas experiências, acréscimo, pelas atividades e práticas sociais e culturais realizadas, cada sujeito constrói sua reserva de conhecimentos disponíveis. Essa reserva funciona como sistema de interpretação das experiências passadas e presentes e contribui para antecipar perspectivas de futuro.

Contudo, não se trata de uma reserva meramente cumulativa: ela é construída por meio de um trabalho. Situações rotineiras integram-se facilmente ao conjunto; outras exigem maior esforço interpretativo, pois não se assemelham às aprendizagens já realizadas. Para serem integradas como experiência, podem demandar reconfigurações dessa reserva. Há, ainda, situações tão distintas que não chegam a constituir experiências, pois não encontram lugar na biografia da experiência (Schutz, 1979).

Vale destacar que os processos formativos não são neutros: podem ser voltados à interiorização de saberes para a alienação, com sentidos fundados nas imposições que visam conformar os sujeitos à sociedade; ou podem ser críticos, sensíveis e com ressonância, contribuindo para que cada pessoa se afete e construa distanciamentos reflexivos. São processos complexos, dependentes das relações com os conteúdos das atividades, das práticas culturais e sociais vivenciadas, com suas intencionalidades e saberes privilegiados, dos tipos de interações com aquele/a que se propõe a ensinar, e do trabalho de interpretação possível à luz da “reserva de conhecimentos disponíveis” do/a aprendiz.

As interpretações articulam e ressignificam saberes, desconsideram outros e produzem as questões consideradas relevantes por cada pessoa em diferentes momentos de sua vida e em seus processos formativos, significando e ressignificando sua relação com o mundo, com os outros e consigo.

4. Sentidos de aprender e processos de biografização⁸

Apresento as articulações entre a noção de sentido para a teoria da relação com o saber e para a pesquisa com enfoque

⁸ Um dos focos, a partir da pesquisa de pós-doutorado entre 2016 e 2017, passa a ser compreender como Delory-Momberger (2014, 2024) mobiliza o paradigma biográfico, pelas articulações teórico-metodológicas franco-alemãs, para configurar o que denomina de “*recherche biographique en éducation*” (Delory-Momberger, 2014, 2024). Procuro, também, compreender os diálogos entre tal vertente com aquelas da história oral (Portelli, 1997; Thompson, 2000), da história de vida na educação de adultos (Pineau; Le Grand, 2012; Nóvoa; Finger, 2010; Dominicé, 2000; Josso, 2010), da pesquisa (auto)biográfica (Passeggi; Souza, 2017; Abrahão, 2004). A produção de Delory-Momberger fundamenta-se na tradição hermenêutica (Dilthey; Gadamer; Ricoeur) e na fenomenologia (Schapp; Schütz; Berger; Luckmann) e, segundo ela, o biográfico faz parte da construção dos sujeitos mediante o processo de educação, formação e socialização.

biográfico⁹. Conforme Bernard Charlot (2000) o/a participante da pesquisa deve ser estudado como um ser singular,

dotado de um psiquismo regido por uma lógica específica, mas também é um indivíduo que ocupa uma posição na sociedade e que está inserido em relações sociais [...] o indivíduo se apropria do universo social dos possíveis, como ele constrói seu mundo singular tendo por referências lógicas de ação heterogêneas, quais são suas relações com o 'saber'. Trata-se de estudar o sujeito como um conjunto de relações e processos (Charlot, 2000, p. 45).

O autor afirma que o sentido é produzido pelo estabelecimento de relações, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo e com os outros. Estas relações são possíveis pelas atividades, práticas culturais e sociais nas quais nos engajamos e pelas linguagens que com elas se articulam, sistemas construídos socialmente

Se conforme a teoria da relação com o saber, de Bernard Charlot, os sentidos das atividades vivenciadas nos diferentes espaços sociais e na escola ocorrem de modo relacional e em processo, compreendo que tais atividades, por sua vez, são atravessadas pelas linguagens construídas socialmente: oral, escrita, imagéticas, corporais, que permitem realizar interpretações, expressar ideias, sentimentos, classificações de mundo.

Como explica Delory-Momberger (2005), para o campo da pesquisa biográfica em educação, o sujeito é visto como construção jamais acabada, em incessante produção de subjetividade e pertencimento, de individuação e socialização. Não se trata de uma entidade fixa e acabada¹⁰.

⁹ Outros/as pesquisadores/as também têm se voltado a articular a teoria da relação com o saber com o enfoque narrativo/biográfico. Pode-se citar alguns e algumas que integram comigo a Rede Internacional de Pesquisa sobre a Relação com o Saber (RIRSA): Valérie Melin (Universidade de Lille – França), Luciana Venâncio (UFCE), Flávio Caetano da Silva (UNESP), Dilson Cavalcanti (UFPE), Maria Celeste Reis Fernandes de Souza (UNIVALE), Soledad Vercellino (UNRN).

¹⁰ Para Charlot, também, a noção de sujeito não é fixa. Somos inacabados e “nos tornamos” incessantemente, pelas aprendizagens, nas relações estabelecidas com o mundo, com os outros e com nós mesmos.

É importante organizar procedimentos de pesquisa que permitam estudar esses sentidos, as interpretações das experiências vivenciadas, produzidas pelo estoque de conhecimentos disponíveis que apropriamos, conforme Alfred Schutz.

Tanto Machado Pais (2001), referência no campo da Sociologia da Juventude, quanto para Christine Delory-Momberger (2014), do campo da pesquisa biográfica em educação, recorrem aos estudos de Alfred Schütz para compreender como os/as participantes interpretam, a partir das narrativas produzidas. Pais explica que utiliza Schutz (1979) nas análises dos relatos de vida de jovens, para mostrar que os acontecimentos do momento não apenas configuram a experiência do presente, mas também influenciam o modo como interpretamos experiências passadas, incorporadas ao nosso acervo de conhecimentos disponíveis.

Partilho com os autores a concepção de pesquisa com o biográfico como construção de relatos a partir das questões do presente, por seres singulares sociais. Tal concepção difere daqueles/as que tratam o biográfico como a recuperação de uma história do passado, reconstituída de modo transparente e linear.

Para Delory-Momberger, pode-se compreender experiência tanto como vivência, como algo que nos acontece ou como uma reapropriação e ressignificação do vivido. Os procedimentos de pesquisa biográfica se interessam pela noção de experiência neste segundo sentido. Pelas narrativas, pode-se “metabolizar e expressar as vivências e produzir experiências contadas, configurando e reconfigurando a experiência primeira” (Delory-Momberger, 2019, p. 84).

Este processo é denominado de biografização, definido como o “conjunto de operações pelas quais os indivíduos trabalham para dar uma forma própria, nas quais eles se reconhecem e se fazem reconhecer pelos outros” (2019, p. 50). Conforme a autora, a biografização constitui uma hermenêutica prática, um quadro de estruturação e significação da experiência por meio do qual o indivíduo se constrói como ser singular e se inscreve como ser social no mundo que o cerca.

Estamos o tempo todo realizando processos de biografização, mas, quando são construídos espaços dialógicos e reflexivos, orientados pelas questões da pesquisa, esses processos são intensificados. Ao realizar estudos com enfoque biográfico por meio da produção de narrativas escritas, orais ou imagéticas, pretende-se apreender, a partir da questão do presente configurada como questão de pesquisa, como o indivíduo articula, configura e reconfigura suas vivências e os sentidos que atribui a elas.

Ela recorre à noção de narrativa em Ricoeur, compreendida como processo de trama que ocorre na e pela linguagem (Melin, 2020; Reis, 2020, 2021). Para Ricoeur, as narrativas não são eventos desconectados: sua produção ocorre a partir de lembranças de acontecimentos heterogêneos e da construção de uma totalidade inteligível. O autor explica que essa trama (*mise en intrigue*) é a operação que “produz, de uma simples sucessão, uma configuração” (1983, p. 102).

Ricoeur (1983) concebe a produção da narrativa como um trabalho reflexivo que engloba configurações e reconfigurações do vivido por meio de três processos: transformar uma diversidade de eventos em uma história organizada; realizar uma síntese do heterogêneo; e, ao estabelecer relações, produzir uma totalidade coerente, dando sentido às questões que orientam sua produção. Trata-se, portanto, do processo de biografização, conforme Delory-Momberger, pois, pelas narrativas, aquilo que vivemos é estruturado e interpretado, ganhando forma a partir do que consideramos relevante (Delory-Momberger, 2019).

Cada participante interpreta suas vivências, as atividades realizadas e as relações estabelecidas com os outros como “um hermeneuta de seu mundo histórico e social, construindo suas figuras, representações, valores. São as operações recíprocas dessa hermenêutica socioindividual que a pesquisa biográfica se propõe a explicar” (Delory-Momberger, 2024, p. 162). Tais apropriações recíprocas produzem heterobiografia, ou seja, processos de heterobiografização. As narrativas e reflexões de outra pessoa no grupo ressoam como questões para aquele/a que as escuta,

propiciando aprendizagens e novas interrogações (Delory-Momberger, 2019; Reis, 2020).

Desse modo, a noção de narrativa proposta por Delory-Momberger embasa os procedimentos de pesquisa apresentados neste capítulo, voltados ao estudo dos sentidos dos processos formativos para os/as jovens. A autora parte do pressuposto de que as ações dos indivíduos e seus modos de pensar estão inscritos nas “histórias que organizam e constroem a experiência segundo a lógica do relato” (2017, p. 15).

Os procedimentos de pesquisa criados configuram-se como momentos de interação com os/as jovens que visam favorecer processos de biografização. A organização e a construção da narrativa de si, conforme Josso (2004), implicam colocar o sujeito em contato com suas experiências formadoras, as quais são perspectivadas a partir do que cada um viveu e vive, das simbolizações e subjetivações construídas ao longo da vida. Desse modo, para serem formadoras, tais experiências precisam ser analisadas enquanto aprendizagens.

5. Descrição dos procedimentos de pesquisa construídos

Apresento a seguir, a proposta metodológica qualitativa, com enfoque biográfico, fundamentada em dois procedimentos que se articulam: os encontros em grupo enquanto ateliê com blogs reflexivos e as entrevistas de pesquisa biográfica com a restituição reflexiva dialogada.

5.1 Ateliê com blogs reflexivos¹¹

¹¹ Parte-se da hermenêutica compreensiva de Wilhelm Dilthey (2010); da hermenêutica de Paul Ricoeur (2011), como processos interpretativos dialéticos entre o explicar e o compreender e dos princípios interpretativos da fenomenologia social de Alfred Schutz (1979).

O ateliê com blogs reflexivos trata-se de um espaço de pesquisa-formação, cuja organização e funcionamento se inspirou nos princípios dos ateliês biográficos de projeto (Delory-Momberger, 2006) e do ateliê de criação compartilhada (Delory-Momberger; Kondratiuk (2018)).¹²

O Ateliê com blogs reflexivos, em sua primeira edição¹³, foi realizado ao longo de um ano, com a participação de jovens estudantes do segundo ano do curso de Pedagogia, como parte do estudo: “Pesquisa Biográfica, juventudes e mobilização para aprender: estudo empíricos e aprofundamentos teóricos”, entre 2019 e 2022, que estudava os desafios vivenciados e os sentidos atribuídos à vida universitária, especialmente no primeiro ano de curso. Sua concepção e realização têm as influências dos diálogos teórico-metodológicos com Valérie Melin (Melin, Reis, 2025)

Vida universitária, compreendida como um território cujo cerne é a vida acadêmica (Reis, 2022), composta por diferentes atividades de ensino, pesquisa, extensão, além de práticas culturais e políticas, é problematizada junto aos/às jovens. A partir dessas discussões, são identificadas temáticas que funcionam como eixos para a construção das postagens no blog individual, elaboradas por meio de diferentes modos de expressão, imagens, vídeos, poemas, músicas e textos escritos, que trazem reflexões sobre um dos eixos propostos. Realizavam-se encontros para a apresentação das postagens e para o diálogo sobre as produções de cada participante.

Esta pesquisa-formação se ancora na medialidade biográfica, mediante o suporte técnico, “meio” ou “medium” blog reflexivo e o vídeo nele inserido, estruturado com imagens, textos, poemas, vídeos

¹² A utilização do procedimento de pesquisa-formação, denominado ateliê com blogs reflexivos surge a partir dos diálogos com Valérie Melin, nos encontros do CIRBE, no pós-doutorado em Paris, que abordavam o estudo da pesquisa biográfica e da medialidade biográfica. O dispositivo de pesquisa-formação foi colocado em prática, como um procedimento da pesquisa maior, entre o final de 2018 e 2019, como um projeto de extensão com jovens do segundo ano do curso de Pedagogia.

¹³ Sobre a segunda edição (entre setembro de 2023 e outubro de 2024), com reformulações, ver: Felix, Silva-Silva, Reis (2025).

e músicas. Esses suportes podem possibilitar modos específicos de criação e de reflexividade, além de impactar aqueles/as que os produzem.

Delory-Momberger identifica que o processo de biografização “passa por mediums e é objeto de mediações que caracterizam processos de medialidade” (Delory-Momberger, 2025, p. 5). Destaca que “as ‘medialidades biográficas’ acompanham os processos de constituição do sujeito”. (Delory-Momberger, 2025, p. 5). Conforme a autora, há uma tendência de focalizarmos na pesquisa biográfica as mediações discursivas, especialmente a narrativa oral ou escrita. Porém, ela enfatiza que “todas as práticas em que se exerce um fazer estético, sensível e criativo podem constituir medialidades biográficas” (Delory-Momberger, p. 5). A ênfase na “medialidade”, além de ampliar o “campo das práticas, abre caminho, no campo da formação, para novas abordagens mais conscientes do papel constitutivo das mediações nos processos de construção do sujeito em suas inter-relações e interdependências com o mundo dos seres vivos e não-vivos” (Delory-Momberger, 2025, p. 5). Vale destacar que a medialidade biográfica se realiza em espaços voltados à criação, nos quais o sujeito se engaja em um movimento de pesquisa sensível (Delory-Momberger e Bourguignon, 2023).

Identifico, também, aproximações entre o ateliê com blogs reflexivos e os procedimentos de pesquisa de Brenner e Carrano (2024), pesquisadores do campo da Sociologia da Juventude. Partilho com Brenner e Carrano, a preocupação em “combinar abordagens metodológicas que permitam reconhecer as diversidades e desigualdades da experiência juvenil” (Brenner; Carrano, 2024). Propõem estudos que utilizam dispositivos reflexivos fotográficos acompanhados de entrevistas narrativas, compreendendo ‘dispositivo’ como um “[...] laboratório criativo onde pesquisador e pesquisado interagem e se permitem lançar mão de trocas subjetivas e objetivas, em especial pelo uso de objetos para formular e responder questões de investigação” (Brenner; Carrano, 2024, p. 8). A seguir apresento as etapas desenvolvidas no ateliê com blogs reflexivos:

Organização do dispositivo “ateliê com blogs reflexivos” em cinco momentos

Momentos	Descrição
1. Roda de conversa inicial	O/a pesquisador/a reúne o grupo para uma roda de conversa a partir de um tema geral que se constitui como problema central da pesquisa.
2. Identificação de eixos/temáticas	Com o grupo formado, o/a pesquisador/a identifica as questões que aparecem na roda de conversa, que servirão como eixos/temáticas para o trabalho com o ateliê.
3. Encontros formativos e produção de narrativas	Realizam-se encontros semanais, mensais ou quinzenais, nos quais participantes e pesquisador/a discutem os eixos a partir das narrativas produzidas. Os encontros incluem momentos individuais (produção das narrativas, do blog, vídeo) e coletivos (socialização das produções e debates). Em alguns encontros, ocorrem leituras e diálogos sobre os pressupostos da pesquisa biográfica, com medialidade biográfica.
4. Criação de vídeo	Produção de vídeo a partir dos princípios do ateliê de criação compartilhada.
5. Avaliação e narrativa final	Realiza-se uma avaliação coletiva da experiência vivenciada no ateliê, de forma dialogada, seguida da produção de uma narrativa acerca dos efeitos formativos do dispositivo ¹⁴ .

Fonte: Elaboração da autora.

As etapas vivenciadas no ateliê possibilitam diferentes momentos de atividade hermenêutica (Ricoeur, 2011), desenvolvidos por meio de processos sucessivos e interligados de compreensão, explicação e distanciamento reflexivo sobre o vivido. Trata-se também de intensos processos de biografização, produzidos pelas interpretações das experiências significativas, mobilizadas a partir do “estoque de conhecimentos disponíveis” (Schütz, 1979), repertórios apreendidos em todos os espaços sociais dos quais os/as jovens participam, que favorecem articulações, configurações e reconfigurações das experiências formativas

¹⁴ No caso do ateliê com *blogs* reflexivos cada jovem estudante é convidado/a a refletir sobre sua relação com a universidade, com a criação de um blog reflexivo (Primo, 2008), com postagens tendo como referência os eixos produzidos a partir dos primeiros encontros. Nesses potentes diálogos, as produções e reflexões compartilhadas focalizavam algumas temáticas: os desafios de sociabilidade entre os/as jovens, com os/as professores/as; os desafios para estudar, compreender os conteúdos; a relação com os espaços da universidade; o sentimento de pertencimento e/ou, de não pertencimento à universidade (ver o capítulo 10 deste livro).

vivenciadas, sempre orientadas pelas questões que impulsionam a pesquisa-formação. Identifica-se que, no processo de realização do ateliê, três dimensões se entrelaçam:



Fonte: Elaboração da autora.

No decorrer dos encontros do ateliê com *blogs* reflexivos realizado em 2019,¹⁵ para além das reflexões sobre os eixos propostos, cada pessoa apresenta a singularidade de seus modos de expressão, e emergem temáticas recorrentes em suas produções. Entre elas: questões de gênero e sexualidade vivenciadas e suas relações com os saberes apreendidos na vida acadêmica; o reconhecimento de si como mulher negra a partir da participação em eventos acadêmicos; a necessidade permanente de se afirmar na universidade como mulher, mãe e egressa da Educação de

¹⁵ No caso do ateliê realizado, os eixos eram: como a UFAL entrou na minha vida; desafios dos conteúdos do curso; relações de sociabilidades; relação com os espaços da vida universitária e sentimento de (não) pertencimento. Uma pesquisa-formação, inserida na pesquisa “Sentidos das experiências realizadas para a formação de si e relação com a docência de jovens estudantes da Pedagogia”, foi realizada com o título: Juventudes e sentidos da vida universitária: nas trilhas dos engajamentos discentes, participei na coordenação com Jeane Felix e Luíza Cristina Silva-Silva (Felix; Silva-Silva; Reis, 2025). Tal pesquisa-formação foi inspirada no ateliê com *blogs* reflexivos, articulado a outras referências e modos de organização propostos.

Jovens e Adultos; além dos desafios políticos que afetavam a vida dos/as estudantes na universidade.¹⁶

Essas questões eram retomadas em diferentes momentos do ateliê e, nos debates, havia circulação de referências teóricas, indicações de leituras e processos de identificação com as inquietações e saberes apresentados pelas outras pessoas do grupo. Temáticas de trabalhos de conclusão de curso foram redefinidas; houve valorização de potencialidades de escrita literária, com participação em evento literário e apresentação de poesias, entre outras transformações. No momento de socialização do material produzido no blog individual, cada participante interpreta as questões apresentadas pelos/as colegas, engajando-se em processos de heterobiografização (Delory-Momberger, 2024; Reis, 2020), nos quais a escuta e o diálogo sobre as produções automeciais permitem o reconhecimento de si nas experiências dos outros, produzindo novos olhares sobre as questões vivenciadas (Delory-Momberger, 2014)¹⁷.

Guardadas as devidas proporções, considero que o ateliê apresenta princípios que dialogam com os círculos de cultura de Paulo Freire, por configurar um espaço coletivo para tratar de temáticas sociais e existenciais nas quais os/as jovens estão imersos/as, relacionadas ao universo da universidade pública federal. As reflexões e produções individuais nos *blogs* sobre tais temas são partilhadas e debatidas. Como explica Ernani Maria Fiori,

¹⁶ A partir das análises deste estudo e das dissertações produzidas no GPEJUV, cujas temáticas são desdobramentos da participação das jovens no ateliê, passo a me interessar pelos sentidos dos processos formativos dos/as estudantes da universidade perpassados pelas relações de poder de gênero.

¹⁷ A proposta de Ateliê com Blogs Reflexivos aproxima-se, também, da noção de pedagogia da criatividade para assegurar o máximo possível um espaço de criação, conforme Jean Biarnès: “onde cada um é portador de saberes, de imagens-metáforas e de potencialidades diferentes” (BIARNÈS, 1999, p. 286). Explica que, numa situação de criação, a diversidade é uma riqueza e “tal processo pressupõe a legitimação do que o outro pensa, além de aceitar o risco de transformação mútua e mudanças recíprocas nas maneiras de pensar, de dizer, de agir” (Reis, 2021, p. 90).

na apresentação do livro *Pedagogia do Oprimido*, no círculo de cultura freireano, “educandos encontram-se e reencontram-se todos no mesmo mundo comum e, da coincidência das intenções que os objetivam [...] juntos recriam criticamente seu mundo que antes os absorvia” (Fiori, 2022, p. 15), podendo compreendê-lo de outro modo. Acrescenta o autor que, no círculo de cultura, “não se ensina, aprende-se em reciprocidades de consciências” (Fiori, 2022, p. 15).

Portanto, no ateliê, a criação pela medialidade biográfica, tanto na construção das postagens dos blogs, com fotografias, vídeos, produções das narrativas de si, constitui um processo recíproco, que se retroalimenta. As narrativas de si emergem nos textos reflexivos publicados nos *blogs*; nas imagens carregadas de significados escolhidas por cada participante; na socialização dessas produções no grupo; e nos debates realizados a partir das temáticas apresentadas. São diferentes momentos de biografização e heterobiografização, que proporcionam variados materiais biográficos para a pesquisa e configuram um processo de formação de si, conforme apresento a seguir:



Fonte: Esquema elaborado pela autora.

Para quem participa do ateliê, o trabalho com o material e o processo de criação são acompanhados por uma reflexão subjetiva, implicando um movimento de elaboração de si que se desenvolve ao longo do próprio ato criador (Delory-Momberger; Bourguignon, 2019). As práticas de si são inicialmente produzidas de modo individual, mas, ao serem socializadas nos momentos coletivos do grupo, geram uma experiência com ressonância material, no sentido empregado por Rosa (2019), configurando potentes momentos de heterobiografização.

Após a realização do ateliê, são conduzidas entrevistas de pesquisa biográfica para o aprofundamento das questões construídas pelos/as participantes ao longo do percurso. Os efeitos formativos do processo vivenciado por alguns integrantes foram publicados em capítulos de livro (Reis *et al.*, 2023; Chagas *et al.*, 2025) e em artigos (Reis *et al.*, 2024). Algumas temáticas de pesquisa foram gestadas nesse processo, resultando em três dissertações já finalizadas e outra em andamento.

5.2 Entrevista de pesquisa biográfica com restituição reflexiva dialogada

Christine Delory-Momberger propõe a realização da entrevista de pesquisa biográfica, inspirando-se tanto na hermenêutica objetiva de Overmann, no âmbito da sociologia qualitativa alemã, como nas abordagens de análise narrativa, conforme Fritz Schutze (Delory-Momberger, 2024).

Conforme a hermenêutica, o objetivo é realizar uma análise interpretativa dos materiais biográficos, buscando analisar constelações estruturais do vivido, por considerar o conhecimento humano interativo e simbólico. “Desse modo, o pesquisador é parte integrante do objeto que estuda” (Delory-Momberger, 2004, p. 230).

Importa lembrar que a pesquisa biográfica analisa como os sujeitos atribuem sentidos aos acontecimentos de sua existência, mediante o contínuo processo de biografização, “que se atualiza pelo conjunto das manifestações de si” (Dizerbo *et al.*, 2025, p. 228). Não

se trata, no entanto, de se ater à dimensão individual deste processo, mas, tanto quanto possível, analisar e compreender a “sociedade da qual o indivíduo faz parte” (Dizerbo *et al.*, 2025, p. 228).

A hermenêutica objetiva, conforme Delory-Momberger (2005), propõe a realização da entrevista narrativa e a análise da narrativa biográfica, apoiando-se em três materiais: entrevista narrativa, cujo objetivo é obter a narrativa de si do sujeito que busca aceder as estruturas de significação construídas quando narra; a segunda se refere aos dados biográficos de quem participa da entrevista e a terceira refere-se ao estudo aprofundado do contexto no qual estão inseridos os participantes do estudo. Com a articulação da interpretação dos três materiais, pode-se fazer uma reconstrução de caso (Rosenthal, 2014). Rosenthal e Fritz Shütze, expoentes da pesquisa social interpretativa alemã, se fundamentam nos princípios da hermenêutica objetiva, que se baseia nos referenciais teóricos de Alfred Schutz (Delory-Momberger, 2005 e 2024).

O Delory-Momberger destaca alguns aspectos da entrevista narrativa para Fritz Shutze.¹⁸ A entrevista narrativa se organiza com uma única pergunta ampla e abre espaço para o/a entrevistado/a narrar. Neste momento, o/a pesquisador/a anota possíveis dúvidas e questões. Assim que o/a entrevistado/a considera que respondeu à pergunta o pesquisador lança suas questões, que surgiram no decorrer da entrevista.

Na França, realizei entrevistas com jovens estudantes, no pós-doutorado em Ciências de Educação.¹⁹ Estas entrevistas seguem princípios da hermenêutica objetiva e da entrevista narrativa, mas com especificidades, a partir dos diálogos e orientações de Christine Delory-Momberger.

Preservo o termo *entretien de recherche biographique* (entrevista de pesquisa biográfica) porque sua preparação e seu modo de organização foram aprendidos nos diálogos com Christine Delory-

¹⁸ Ver: (Fritz Schütze, 2010) e Apple (2005).

¹⁹ Na França, estes estudos, após a conclusão da graduação referem-se ao Master I e II (equivalentes ao mestrado no Brasil) e doctorat (doutorado).

Momberger, durante o estágio de pós-doutorado, e tem suas especificidades em relação ao modo como é realizada a entrevista narrativa, segundo Fritz Shütze.

*Entrevista de pesquisa biográfica*²⁰

A realização de uma entrevista de pesquisa (Auto)Biográfica pressupõe a construção de um espaço de confiança entre pesquisador/a e coparticipante da pesquisa. No início do encontro, é necessário apresentar o tema da pesquisa, solicitar autorização para a realização e o registro da conversa, esclarecer o acordo de anonimato e assumir o compromisso de oferecer uma devolutiva do material produzido. Desde esse primeiro momento, é importante informar que, para a devolutiva, o/a participante será convidado/a para um segundo encontro, procedimento que Christine Delory-Momberger denominava restituição e cujo desenvolvimento descrevi a partir da noção que passei a chamar de restituição reflexiva dialogada. Cabe destacar que essa segunda etapa não é obrigatória; trata-se de uma possibilidade de retomar o diálogo sobre a primeira entrevista, permitindo novas reflexões e, portanto, novos momentos de biografização.²¹

Para a realização da entrevista de pesquisa biográfica, dois princípios são fundamentais: conhecer previamente o contexto no

²⁰ As pesquisas que realizo ou oriento no Brasil, denomino de (auto)biográficas, segundo os precursores do movimento da pesquisa (auto)biográfica no Brasil, por considerar que me filio a ela, em diálogo, com outros referenciais teóricos no âmbito do enfoque biográfico em educação. Porém, quando me refiro ao procedimento específico de entrevista, prefiro denominar de “entrevista de pesquisa biográfica”, proposta por Delory-Momberger (2012, 2014), porque tem algumas especificidades em relação, por exemplo, aos modos de fazer a entrevista propostos por Fritz Schutze (2010) e seus seguidores, denominada de entrevista narrativa.

²¹ Tal etapa é inspirada nos vários encontros da pesquisa que Delory-Momberger (2014) realizou com um grupo de jovens mulheres na Alemanha, com vários encontros por um período de um ano.

qual os/as participantes estão inseridos/as²² e, durante a entrevista, adotar uma postura de escuta atenta e sensível aos relatos produzidos.

Preparação da entrevista

Convém lembrar que, como qualquer outra modalidade, a entrevista de pesquisa biográfica se estrutura a partir da questão de pesquisa. Contudo, não se trata de elaborar numerosas perguntas, mas de formular algumas que permitam aos/as participantes construir suas narrativas a partir de questões do presente.

Para isso, é necessário definir alguns itens (três ou quatro) que orientarão o desenvolvimento da entrevista e, a partir deles, elaborar questões narrativas, perguntas que funcionam como convites à conversa, nas quais a pesquisadora solicita que o/a participante conte sobre determinado aspecto de sua experiência. Também é essencial garantir um ambiente tranquilo e tempo suficiente para que a conversa se desenvolva com fluidez.

Esse roteiro funciona como preparação da entrevista, cujo conteúdo o/a pesquisador/a precisa dominar. O espaço da entrevista é construído como uma conversa, e as questões previamente elaboradas operam apenas como referência, podendo inclusive não ser utilizadas na ordem prevista. A primeira pergunta, por exemplo, pode mobilizar elementos de outras, dispensando a sequência original. É importante, ainda, realizar as anotações sobre cada entrevista em um caderno de campo. Para não desviar o foco da interação estabelecida no momento da entrevista, eu realizava as anotações logo após a sua realização.

²² Nas pesquisas coordenadas, configuradas como bolsa produtividade do CNPq, no âmbito do GPEJUV, para tal contextualização, foram organizados estudos exploratórios com o grupo que era o foco da pesquisa. Na pesquisa com bolsa, foram respondidos questionários com questões fechadas e abertas, por estudantes dos primeiros anos do curso de Pedagogia. Ocorreram também estudos bibliográficos sobre a temática da pesquisa, transformados em projetos de Iniciação Científica.

Tanto as entrevistas realizadas na França quanto aquelas conduzidas nos estudos desenvolvidos ou orientados no Brasil, no âmbito do grupo de pesquisa “Juventudes, Culturas e Formação” (GPEJUV-UFAL), tomaram como referência o estudo descrito por Christine Delory-Momberger (2012, 2014, 2024), com mulheres alemãs, centrado nos momentos de transição em suas vidas.

Segundo a autora, essas jovens apresentavam percursos escolares e profissionais diversos: algumas moravam sozinhas, outras eram casadas ou viviam com os pais. O estudo consistia em acompanhar as participantes durante um ano, promovendo reencontros em intervalos regulares para a realização de entrevistas biográficas e registros fotográficos.

No primeiro encontro, a pesquisadora solicitava que cada mulher narrasse o momento presente de sua vida, os acontecimentos que a haviam conduzido até ali e seus desejos para o futuro. Nos reencontros, retomavam-se essas narrativas: as participantes refletiam sobre o que havia ou não se transformado em suas vidas, em suas representações de si mesmas, de suas situações e de sua forma de compreender o mundo (Delory-Momberger, 2012, 2014, 2024). Como explica a autora, a finalidade da entrevista de pesquisa biográfica é:

ouvir, em sua singularidade, a fala de uma pessoa num momento x de sua existência e de sua experiência. O fato de esta fala (e a experiência que relata) ser atravessada pela história, pelo social, pelo político, de ser em grande parte feita de representações, crenças coletivas, de discursos alheios, em suma, o fato de ela ser uma fala de sua época e de sua sociedade, é plenamente reconhecido pela pesquisa biográfica, que vai mais além: faz dela uma dimensão constitutiva da individualidade (Delory-Momberger, 2012, p. 526).

O conhecimento maior, o possível, do campo e dos contextos dos quais participam os/as colaboradores/as do estudo contribui para que o/a pesquisador/a encontre meios de apreender, compreender e fazer relações entre os espaços-tempos singulares-sociais que cada um configura e os espaços sociais, onde transita.

A análise do material biográfico

Para analisar o material da entrevista, ou a articulação entre esse material e o produzido no *blog* reflexivo, utilizo os modos construídos nas análises das entrevistas de pesquisa biográfica realizadas durante o pós-doutorado, sendo uma interpretação possível de como estudar as relações entre o indivíduo e o social.²³

Em um primeiro momento, é necessário transcrever cada entrevista realizada. As perguntas são suprimidas e o material é transformado em um texto (textualização), a partir do qual o/a pesquisador/a pode realizar uma primeira análise, considerando sua questão de pesquisa.²⁴

Após várias leituras e com o apoio das anotações do caderno de campo, busca-se identificar a questão maior que emerge, o *tom vital* empregado pelo/a entrevistado/a na construção da narrativa para responder à questão do presente, como também, as frases e expressões recorrentes, geralmente relacionadas à temática maior, englobando questões, motivos e indagações evocadas nos diferentes momentos da entrevista.

Tendo como referência a hermenêutica objetiva, os achados da entrevista passam por uma análise sequencial. Organiza-se o

²³ Uma referência nos estudos biográficos com entrevista é o trabalho de Fritze Schütze. Suas entrevistas são denominadas entrevistas narrativas, cujas análises são realizadas por três conjuntos de materiais: a entrevista narrativa; dados biográficos da pessoa entrevistada, informação sobre os contextos daqueles que participam do estudo (Delory-Momberger, 2024, p. 192).

²⁴ Carolina Kondratiuk realiza uma articulação entre os modos de fazer pesquisa na História Oral, segundo Meihy (1996) e Caldas (1999) e aqueles da pesquisa biográfica em educação (Delory-Momberger, 2012, 2014). Para tanto, apresenta as etapas da análise da pesquisa biográfica em quatro momentos: transcrição, textualização, transcrição e conferência. Partilho dos princípios deste modo de fazer a análise com a pesquisadora, porém, realizo o trabalho de análise a partir da textualização, na qual o texto é organizado de acordo com “a linguagem escrita. A narrativa é inteiramente configurada em primeira pessoa, é feita a sua pontuação, correção de erros gramaticais, limpeza de repetições excessivas e de palavras sem peso semântico” (Kondratiuk, 2024, p. 8). O momento da restituição reflexiva dialogada substitui a etapa, que ela denomina de conferência.

material em sequências (partes). Cada unidade sequencial é organizada colocando em formas ligações temporais e temáticas entre os segmentos que a constituem (Delory-Momberger, 2005, p. 235). No caso de narrativas maiores, trata-se também de reconhecer aquelas frases ou expressões que traduzem a atmosfera específica de determinados trechos da narrativa que podem funcionar como subtítulos, enquanto “‘diferentes momentos’ da narrativa” (Kondratiuk, 2024, p. 12).

Conforme Delory-Momberger (2005), a análise da primeira sequência marca a abertura do primeiro momento da interação, sendo muito importante, pois a pessoa que narra se posiciona em relação à questão de pesquisa e “coloca em evidência as estruturas dos eventos, as temáticas apresentando-se com argumentos sobre atos e decisões, escolhas etc.” (2005, p. 235).

Para a análise de cada sequência, busco identificar os motivos recorrentes ou temas e a gestão dos motivos.²⁵ Estas são as duas categorias que priorizo para as análises, em relação às quatro apresentadas por Delory-Momberger (2014, 2012).

Os motivos recorrentes ou temas se referem aos assuntos específicos que emergem no decorrer da narrativa e permitem apreender algumas chaves de interpretação do vivido. Conforme Delory-Momberger, “é particularmente pela elaboração destes motivos ou desses lugares privilegiados na construção de suas narrativas que os/as narradores/as se reconhecem (*Idem*, 2014).

Desse modo, tanto o tom vital da entrevista, como os motivos evocados expressam as questões consideradas significativas, as inquietações, os desafios segundo o/a participante da pesquisa.

²⁵ Delory-Momberger propõe quatro categorias para a análise das entrevistas (2012, 2014). As outras duas são: formas do discurso e esquemas de ação. A categoria das formas do discurso refere-se aos modos de organização discursiva (narrativo, descritivo, explicativo, avaliativo) e às relações que ocorrem entre eles (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 533-534). A outra categoria denomina-se esquema de ação, conforme Walter R. Heinz (2000). Refere-se à atitude que os/as participantes da pesquisa adotam em relação às situações a que são confrontados/as: agir estratégico, agir progressivo, agir arriscado e agir a partir das circunstâncias (2012, p. 535).

A gestão biográfica dos motivos trata-se da confrontação e negociação entre “os topoï (motivos), os dispositivos e os recursos efetivos (pessoais e coletivos) e os desafios socio-estruturais” (2014, p. 91), que evidencia como o/a participante da pesquisa articula as questões apresentadas com as limitações sociais, econômicas, culturais. No caso do estudo realizado identificam-se quais saberes são mobilizados, como interpreta e encontra modos de lidar com as situações vivenciadas. No processo de análise, é possível identificar, ainda, sinais de suas relações epistêmicas, identitárias e sociais com o saber. Pode-se também apreender as condições juvenis dos/as participantes do estudo.

Nestas análises, se intercalam tanto os trechos das narrativas textualizadas, quanto diálogos com o referencial teórico, visando compreender a questão de pesquisa.²⁶

Nas dezenas de entrevistas de pesquisa biográfica realizadas desde 2017, identifico que, na narrativa de cada participante analisada em sua totalidade, sobressaem os elementos considerados mais significativos de sua relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo naquele momento. Ele/a realiza um trabalho reflexivo ao responder à questão da pesquisadora, buscando articular fragmentos do vivido com certa coerência, o que permite relacioná-los a outras questões igualmente pertinentes.

Delory-Momberger e Kondratiuk (2021) explicam que a narrativa organiza e articula elementos inicialmente heterogêneos. “Essa ‘síntese do heterogêneo’ (Ricoeur) é realizada dentro da estrutura de um conjunto: a narrativa é um todo no interior do qual cada elemento encontra seu lugar, sua forma e seu significado” (2021, p. 1). Desse modo, a narrativa apresenta-se como “um sistema de relações das partes ao todo e do todo a cada uma das partes, que forma a composição hermenêutica da narrativa” (2021, p. 1).

A identificação desses aspectos permite apreender o “movimento da narrativa”, os caminhos pelos quais o/a entrevistado/a transita em relação às experiências e atividades, as

²⁶ (Reis, 2024).

relações que estabelece entre os saberes e os indícios de suas relações com o aprender.

Ao final dessa análise minuciosa, realiza-se uma pequena conclusão, retomando o tom vital, os motivos recorrentes e os aspectos que evidenciam a gestão biográfica dos motivos, articulados ao referencial teórico.

Após essa primeira análise, propõe-se um segundo encontro, denominado restituição reflexiva dialogada, que será apresentado a seguir.

5.3 Restituição reflexiva dialogada

Uma decorrência da entrevista de pesquisa biográfica é o momento da devolutiva, que denomino de restituição reflexiva dialogada ou partilhada (Reis, 2021, 2022,2023). Não se trata de simplesmente apresentar ao/à participante a entrevista transcrita.

A entrevista transcrita e a entrevista textualizada, com as primeiras análises, são enviadas previamente ao/à coparticipante da pesquisa, geralmente por e-mail. Ao se tornarem documentos escritos, essas versões possibilitam um distanciamento reflexivo, o que pode favorecer aprofundamentos e suscitar novas questões sobre a narrativa produzida.

O encontro de devolutiva oferece ainda a oportunidade de o/a participante analisar se considera adequado o material produzido e as análises realizadas, podendo ampliar aspectos ou suprimir aquilo que não considerar pertinente.

Nesse procedimento, pesquisador/a e coparticipante reúnem-se para discutir as narrativas produzidas e previamente lidas. O objetivo desses encontros é possibilitar processos intensos de biografização e a realização de experiências fundamentadas em 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” (Reis, 2021, p. 15).

Nas entrevistas de pesquisa biográfica realizadas com participantes do ateliê com *blogs* reflexivos, o processo seguiu a mesma lógica. Um dos itens da entrevista envolvia narrar os sentidos da participação no Ateliê, o que demandava revisitar o material do *blog* individual no momento da conversa. Quanto à restituição reflexiva dialogada, neste caso, ela incluía também o diálogo sobre o processo vivido no ateliê.

A restituição reflexiva dialogada pode ocorrer em um segundo encontro ou ao longo de vários encontros posteriores à primeira entrevista, dependendo tanto da necessidade de novos diálogos por parte do/a pesquisador/a quanto da disponibilidade e interesse do/a coparticipante em prosseguir nessas conversas. Em qualquer situação, a organização do encontro segue o mesmo procedimento: os diálogos anteriores são transcritos e transformados em textos (sem as questões formuladas pelo/a pesquisador/a), acrescidos de novas análises ou apontamentos, e entregues previamente para um novo encontro — que, por sua vez, gera também novos processos de biografização.

6. Questões que envolvem a análise dos achados das pesquisas

Um dos pressupostos para as análises dos achados da pesquisa é que, em um primeiro momento é necessário organizar, analisar e interpretar o conjunto dos materiais biográficos de cada participante sobre os sentidos de seu processo formativo, para somente em um segundo momento identificar as temáticas, significados, processos e relações que atravessam o conjunto das entrevistas e/ou dos materiais do ateliê com *blog* reflexivo.

Nessa primeira dimensão de análise, os materiais produzidos no *blog* reflexivo e as narrativas de cada participante permitem identificar os achados singulares-sociais que contribuem para compreender as questões de pesquisa. Em um segundo momento, com a análise do conjunto dos achados, é possível apreender questões que atravessam a totalidade do material produzido

pelos/as participantes, permitindo um aprofundamento fundamentado nos referenciais teóricos da pesquisa.

Vale destacar que, embora Bernard Charlot e Christine Delory-Momberger se interessem pelos processos socioantropológicos por meio dos quais os indivíduos se constroem como singulares-sociais, a partir dos sentidos das atividades vivenciadas nos espaços sociais, é possível demarcar especificidades quando se trata da noção de narrativa e dos modos de análise dos achados, conforme suas distintas referências teórico-metodológicas.

Para Christine Delory-Momberger, a narrativa é enfatizada por sua dimensão performativa. Conforme a autora, narrar é uma ação exercida sobre o texto escrito, ou sobre a narrativa oral que se converterá em texto, enquanto forma; mas é também uma ação exercida concomitantemente sobre quem produz a narrativa.

Como explicam Delory-Momberger e Kondratiuk (2021), a narrativa não é apenas “o produto de um ‘ato de contar’”; ela possui um poder de efetivação sobre aquilo que conta, daí “sua potência de configuração e interpretação da experiência vivida, de dar a ela forma e sentido” (2021, p. 3), configurando-se como uma “poderosa agente de biografização” (2022, p. 22). A autora acrescenta que a narrativa constitui a melhor forma de produzir inteligibilidade da experiência humana, configurando uma cartografia completa da intencionalidade e das representações das ações de quem narra.

Os processos de produção narrativa, na pesquisa, exigem procedimentos dialógicos, baseados na colaboração entre pesquisadores/as e pesquisados/as. “Essa dimensão da co-construção está presente tanto no espaço da pesquisa quanto no da formação” (Delory-Momberger, 2022, p. 25).

A teoria da relação com o saber, por sua vez, conforme Bernard Charlot, interessa-se pelas contradições que emergem das análises. Parte do pressuposto de que o indivíduo é o “conjunto das relações sociais” (Sève, 2008) e fundamenta-se na noção de atividade de Leontiev, com seus motivos socialmente construídos, a partir dos quais os sujeitos atribuem sentidos às atividades vivenciadas.

O autor explica que, a partir das narrativas, busca “identificar e definir os processos significativos mais importantes na relação com o saber, sendo comuns a um grupo, particulares ou singulares” (Charlot, 2022, p. 15). Afirma que recorre às narrativas, mas não se ocupa da metodologia narrativa. Acrescenta que “a entrevista é boa somente se for de certa forma uma narrativa que expresse os sentidos que os jovens atribuem à vida, aos estudos e à escola no presente” (Charlot, 2022, p. 15). Conclui que, em suas pesquisas e nas que orienta, busca identificar e construir processos a partir do conjunto das narrativas estudadas, seja pelos textos produzidos, como inventários de saber, seja pelas entrevistas aprofundadas (Charlot, 2022).

Sua preocupação não é realizar estudos centrados na singularidade de cada participante, mas a construção teórica sobre suas questões de pesquisa acerca da relação com o saber, a partir da análise das narrativas. O autor enfatiza seu interesse pelo sujeito como ser humano e, portanto, parte do estudo das singularidades para identificar processos que permitam análises de outros processos singulares ou coletivos.

Considero que tanto as questões apresentadas por Christine Delory-Momberger, sobre o caráter performativo da narrativa e sua necessária co-construção nos diálogos e reflexões entre pesquisadores/as e pesquisados/as, quanto as ponderações de Bernard Charlot acerca da necessidade de analisar os sentidos das atividades expressos nas narrativas para identificar relações e processos mais amplos, não configuram modos excludentes de conduzir a pesquisa, mas são complementares.

Juntas permitem aprofundar conhecimentos sobre questões complexas que envolvem os sentidos dos processos formativos para as juventudes, especialmente em uma sociedade desigual e em contextos de disputas sobre concepções de formação. Desse modo, proponho análises aprofundadas em duas dimensões, que dialogam e se articulam.

7. Dimensões que atravessam as análises dos materiais biográficos produzidos na pesquisa²⁷

7.1 Dimensão singular-social dos processos de biografização

A primeira dimensão volta-se ao estudo da “gênese individual do social”, isto é, dos processos pelos quais os/as participantes se apropriam do mundo social e, simultaneamente, contribuem para sua construção. Focaliza-se o estudo do saber singular construído nas relações estabelecidas no social, que constitui o cerne da pesquisa biográfica para Christine Delory-Momberger.

Essa dimensão envolve realizar um estudo aprofundado de cada narrativa ou material biográfico em seu conjunto, buscando compreender seus processos de biografização e o trabalho de dar forma ao vivido por meio da reflexividade, materializada em diferentes linguagens (orais, escritas, imagéticas etc.).

Assim, essa primeira dimensão focaliza o conjunto da narrativa: identifica o movimento do relato, os motivos que se destacam e como eles se articulam com os modos de enfrentamento a partir dos repertórios dos/as jovens nos contextos em que estão

²⁷ Nas pesquisas orientadas no grupo de pesquisa Juventudes, Culturas e Formação, neste período de 2019 a 2025, foram finalizados cinco doutorados e três mestrados, cuja metodologia tinha como base essas duas dimensões das análises: dimensão singular-social dos processos de biografização, com o estudo aprofundado de cada entrevista e/ou de outros materiais biográficos e com a segunda, a dimensão das análises socialmente partilhadas, nas quais as recorrências foram tematizadas e aprofundadas, a partir dos conjuntos dos achados. As teses de doutorado foram: *Aprendizagens biográficas de jovens atuantes em movimentos culturais: encontros e desencontros identitários na experiência de si* (Souza, 2022); *Jovens/mulheres de Pedagogia em mobilidade geográfica diária: dos desafios partilhados aos sentidos da construção de si como estudantes universitárias* (Silva, 2023); *Forasteiros de outros cantos: provas e táticas de jovens pedagogo/as em seus cotidianos migratórios alagoanos* (Silva, 2024); *Os sentidos das experiências universitárias para um grupo de mulheres indígenas egressas das licenciaturas do CLIND (UNEAL): diálogos entre os saberes tradicionais e os saberes acadêmicos* (Silva, 2024); *A vida e a escola nas narrativas biográficas de jovens egressos de uma escola de ensino médio do programa alagoano de ensino integral (pALei)*, (Cardoso, 2023).

inseridos/as. Examina-se também como cada um/a constrói seus argumentos para responder à questão de pesquisa, os caminhos percorridos, as atividades formativas privilegiadas em diversos espaços sociais e escolares, as experiências evocadas e as temáticas que emergem no processo reflexivo de configuração e reconfiguração do vivido.

Os materiais biográficos, entrevistas, postagens nos *blogs*, debates coletivos no ateliê e restituições reflexivas dialogadas — oferecem um caminho para compreender como os/as participantes articulam os sentidos atribuídos às atividades vivenciadas, os distanciamentos reflexivos possíveis ao longo da pesquisa, as relações epistêmicas, identitárias e sociais com o saber e as figuras de aprender (Charlot, 2000).

Trata-se de estudar dimensões da relação com o saber que podem ser apropriadas no processo de pesquisa. Identificam-se, assim, as questões que mobilizam os/as participantes para responder à questão do presente, permitindo reconhecer os sentidos das atividades, suas articulações, os distanciamentos reflexivos e as relações epistêmicas, identitárias e sociais com o aprender e da condição juvenil do/a jovem neste contexto. Pode-se identificar aprendizagens biográficas, que se articulam como repertórios oriundos de diferentes espaços sociais, ressignificados no confronto com as experiências formativas, imbricados em atravessamentos, por exemplo, de relações de gênero e étnico-raciais²⁸.

Mediante a interpretação nos materiais biográficos dos sentidos dos processos formativos de cada participante da pesquisa identifico o “tom vital” ou a temática que sobressai, enquanto “relação biográfica com o aprender”. Trata-se de “uma ou mais questões apresentadas como razões do presente que os/as

²⁸ Vale destacar três dissertações de mestrado, orientadas por mim, de jovens que participaram do ateliê com blogs reflexivos e ingressaram no grupo de pesquisa. Cada uma com uma temática de pesquisa: os desafios de permanência para jovens-mães; jovens-estudantes trabalhadoras e jovens- estudantes negras. Ver: ALMEIDA, 2025; OLIVEIRA, 2025; SILVA, 2025.

mobilizam em relação à vida, aos estudos e aos afetos e que se configuram como seus projetos de si (Reis, 2024, p. 16).²⁹

O/a pesquisador/a realiza um aprofundamento das interpretações e análises dos materiais produzidos por cada participante para compreender o saber singular que se constrói pelo processo de biografização, pelas interpretações do social à luz do referencial teórico de cada estudo.

7.2 Dimensão das temáticas socialmente partilhadas

A partir da análise do conjunto do material identificam-se temáticas que são recorrentes, considerando as confluências contextuais que atravessam e condicionam os percursos dos/as participantes (Reis, 2018).

A análise do conjunto do material, a partir dos referenciais teóricos da pesquisa, possibilita “um aprofundamento dos significados das experiências, a partir dos sentidos atribuídos por seus protagonistas” (Vercellino, 2025, p. 297). Essa dimensão somente é possível porque os/as participantes da pesquisa compartilham determinadas condições sociais, econômicas e políticas, atravessadas por relações de poder e por concepções de educação que configuram as atividades, práticas sociais e culturais às quais têm acesso.

As análises realizadas nessa dimensão, ao identificar temáticas com seus respectivos significados sociais e englobar o conjunto das interpretações dos/as jovens, visam a identificação e a teorização de processos fundamentais, que contribuam para a compreensão de outros casos singulares-sociais dentro de determinados contextos sociais.

²⁹ (Reis, 2024).

Considerações finais

A opção pelos pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa (auto)biográfica para os estudos com as juventudes, ao focalizar os modos como se expressam, a partir de diferentes linguagens, socialmente construídas, é um caminho possível para estudar os sentidos que os/as jovens constroem acerca de seus processos formativos.

Os caminhos de pesquisa trilhados não são neutros. São coerentes com as concepções de educação e de produção de conhecimento que fundamentam meu trabalho como pesquisadora e educadora, voltadas a processos formativos pautados na criticidade, na sensibilidade e na autoria.

Os procedimentos metodológicos concebidos: o ateliê com *blogs* reflexivos e a entrevista de pesquisa biográfica com restituição reflexiva dialogada partem de diálogos e de processos reflexivos partilhados com os/as jovens, possibilitando intensos movimentos de biografização e de heterobiografização.

Trata-se, portanto, de procedimentos de pesquisa dialógicos, eticamente orientados, cujos espaços reflexivos são também formativos para aqueles/as que deles participam. Essa dimensão formativa torna-se possível porque, a partir desses dispositivos de pesquisa-formação, os/as participantes podem expressar sentimentos e inquietações, bem como ressignificar saberes, estudos teóricos e experiências. Estes processos tornam possíveis a identificação das questões que mobilizam o sujeito no momento da pesquisa e a realização, individual ou coletivamente, de distanciamentos reflexivos em relação a tais questões.

Ao escutar, analisar e interpretar as narrativas do outro, suas produções no *blog* e os debates suscitados por essas produções, o/a pesquisador/a mobiliza sua reserva de conhecimentos disponíveis, o que lhe permite aprofundar a compreensão das questões de pesquisa, repensá-las e ampliar seus modos de interpretação.

Desse modo, modifica-se o enquadramento clássico que tradicionalmente distingue as posições de pesquisador/a e pesquisado/a no campo da pesquisa.

A análise desses processos de pesquisa-formação, intensos e engajados, constitui um desafio analítico. Para enfrentá-lo, proponho a organização das análises em duas grandes dimensões: a dimensão singular-social dos processos de biografização e a dimensão das temáticas socialmente partilhadas.

O estudo da dimensão singular-social dos processos de biografização pressupõe uma imersão analítica no conjunto dos materiais produzidos por cada participante, buscando compreender o movimento de suas produções narrativas. Tal análise visa identificar a temática central que atravessa o conjunto do material, e que corresponde à questão que mobiliza o sujeito ao longo de sua participação no estudo, bem como outras temáticas a ela articuladas, nas quais emergem saberes, situações e atividades significativas que contribuem para a organização coerente da narrativa como um todo. Nesse movimento, é possível identificar processos relativos às relações com o aprender em suas dimensões epistêmica, identitária e social, bem como as condições em que tais processos formativos são vivenciados pelos/as jovens, com suas possibilidades e limites.

Considerando que todos/as os/as participantes compartilham um contexto específico de formação, com acesso a determinadas atividades, condições de estudo, de vida, inquietações, projetos torna-se possível identificar temáticas relacionadas aos processos formativos vivenciados que atravessam o conjunto do material empírico. Essas temáticas são analisadas à luz do estudo prévio do contexto da pesquisa, bem como do referencial teórico que a fundamenta.

Tal proposta de análise vai ao encontro de uma das questões apresentadas por Bernard Charlot, nos encontros que tivemos para preparar o I Congresso Internacional da Rede Internacional de

Pesquisa da Relação com o Saber (RIRSA)³⁰. Ele indagava sobre como ultrapassar análises singularizadas dos sentidos das atividades pelos/as sujeitos, tendo em vista identificar as relações e os processos construídos, como possibilidade de compreender outras situações.

Os resultados das análises dessas duas dimensões articulam-se e se retroalimentam com vistas à compreensão da temática pesquisada, podendo contribuir, ainda, para a identificação de processos analíticos que contribuam para o estudo de outros casos singulares-sociais.

Referências

ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. *In*: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008, p. 37–71.

APPEL, M. La entrevista autobiográfica narrativa: fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíes en México. *Forum: Qualitative Social Research*, Berlin, v. 6, n. 2, art. 16, mayo 2005.

BAUMAN, Z. *Vida para o consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BEILLEROT, J. Rapport au savoir: une notion en formation. *In*: BEILLEROT, J. et al. (org.). *Savoir et rapport au savoir: élaborations théoriques et cliniques*. Paris: Éditions Universitaires, 1989.

³⁰ Refiro-me aos encontros virtuais do GT 7, da Rede Internacional de Pesquisa sobre a Relação com o Saber (RIRSA), do qual Bernard Charlot fazia parte, realizados no segundo semestre de 2025, como preparação para o I Congresso Internacional da Pesquisa sobre a Relação com o Saber, realizado em Caruaru, em novembro de 2025. O congresso é o marco inaugural da Rede Internacional de Pesquisa sobre a Relação com o Saber (RIRSA), coordenada por Bernard Charlot, Dilson Cavalcanti e Soledad Vercellino.

CALDAS, A. L. Transcrição em História Oral. *Nexo-História*, São Paulo, n. 1, p. 71-79, 1999.

CARVALHO, M. P. O conceito de gênero no dia a dia da sala de aula. Gender concept in the school day to day life. *Revista de Educação Pública*, [S. l.], v. 21, n. 46, p. 401-412, 2012.

CATANI, D. *et al.* (org.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHEVALLARD, Y. La transposition didactique – du savoir savant au savoir enseigné. Avec un exemple de la transposition didactique. In: CHEVALLARD, Y.; JOHUA, M.-A. *La pensée sauvage*. Paris: Éditions, 1991.

CHEVALLARD, Y. Le concept de rapport au savoir: rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel. *EREM: d'Aix-Marseille*, 1989.

DAYRELL, J. A escola faz juventudes? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, 2003.

DELORY-MOMBERGER, C. *Les Histoires de Vie : de l'invention de soi ao projet de formation*. Paris : Ed. Economica, 2004.

DELORY-MOMBERGER, C. (ed.). *Vocabulaire des Histoires de Vie et de la recherche biographique*. Tou-louse: Érès, 2019.

DELORY-MOMBERGER, C. (ed.). *Hétérobiographie, heterobiographisation. Vocabulaire des Histoires de Vie et de la recherche biographique*. Tou-louse: Érès, p. 89-91, 2019.

DELORY-MOMBERGER, C.; KONDRATIUK, C. A Narrativa como Experiência e como Saber. *Revista Internacional Educon*, São Cristóvão, v. 2, n. 3, p. 1-3, 2021.

DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 133–147, 2016.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-740, 2012.

DELORY-MOMBERGER, C. *De la recherche biographique en éducation: fondements, méthodes, pratiques*. Paris: Téraèdre, 2014b.

DELORY-MOMBERGER, C. Le pouvoir formatif et performatif du récit dans la recherche biographique en éducation: entretien avec Christine Delory-Momberger, réalisé par Valérie Melin. *Debates em Educação*, Maceió, v. 14, n. 35, p. 17-29, 2022.

DELORY-MOMBERGER, C.; BOURGUIGNON, J.-C. Medialidades biográficas, práticas de si e do mundo. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, [S. l.], v. 8, n. 23, p. 1-9, 2023.

DELORY-MOMBERGER, C. Ecobiografia e práticas artísticas: caminho sensível para o conhecimento de si num mundo interligado. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, [S. l.], v. 10, n. 25, p. 1-9, 2025.

DOMINICÉ, P. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: Harmattan, 2000.

FEIXA, C. *La imaginación autobiográfica: las historias de vida como herramienta de investigación*. Barcelona: Gedisa, 2018b

FELIX, J., SILVA-SILVA, L.; REIS, R. Pesquisa-formação em espaços coletivos de reflexão e diálogo para engajamento discente na vida universitária. In: REIS, R.; FELIX, J.; SILVA-SILVA, L. *Juventudes, universidade e narrativas de formação*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025.

FERRAROTTI, F. *A ciência da incerteza: o método biográfico na investigação em ciências sociais*. Mangualde: Editora Pedagógica, 2013.

FERRAROTTI, F. *História e histórias de vida*. O método biográfico nas ciências sociais. Natal: EDUFRN, 2014.

JOSSO, M-C. *Caminhar para si*. Porto Alegre: EdPU-CRS, 2010.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização do currículo. *Currículo sem fronteiras*, v. 12, nº 1, jan/abril, p. 98-109, 2012.

KONDRATIUK, C. Aportes teóricos e metodológicos da transcrição: Da poesia concreta à pesquisa biográfica. *Revista Linguagem, Educação e Sociedade -LES*, v. 28, n. 57, p. 1-19, 2024.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

MEIHY, J. C. S. B. *Manual de História Oral*. 5 ed. São Paulo: Loyola, 1996.

PAIS, J. M. *Ganchos, Tachos e Biscates: jovens, trabalho e futuro*. Porto: Ambar, 2001.

PAIS, J. M. Travesías e intersecciones metodológicas: jóvenes y vida cotidiana. Entrevistado: M. Germán. [S. n.], *Manizales*, v. 17, n. 1, p. 405-418, 2001.

PASSEGGI, M. C. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. *Roteiro*, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, 2016.

PINEAU, G. Emergência de um paradigma antropoformador de pesquisa-ação-formação transdisciplinar. *Saúde e Sociedade*, v. 14, n. 13, p. 102-110, set./dez. 2005.

REIS, R. *Encontros e desencontros: a relação dos jovens/alunos do ensino médio com os saberes escolares*. 203 p. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006b.

REIS, R. *Les sens attribué par les étudiants en France aux « perspectives d'avenir » et leurs « projets de soi » dans la modernité avancée*. (Relatório de Pesquisa de Pós-doutorado), Université Sorbonne Paris Nord, 2017.

REIS, R. *Processos de mobilização e/ou de desmobilização em relação aos estudos para jovens e adultos no Ensino Médio*. 104p. (Pós-doutorado

em Educação). Universidade Federal de Sergipe. Supervisão Bernard Charlot, 2012.

REIS, R.; FELIX, J.; SILVA-SILVA, L. *Juventudes, universidade e narrativas de formação*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025.

RICOEUR, P. *Tempo e narrativa 1: a intriga e a narrativa histórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

RICOEUR, P. *Tempo e Narrativa 1: a intriga e a narrativa histórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ROCHEX, J-Y.; BAUTIER, E. Activité conjointe ne signifie pas significations partagées. *Raisons Éducatives*, n. 8, Situation éducative et significations. De Boeck Université, p. 199–220, 2004.

ROSENTHAL, G. *Pesquisa Social Interpretativa: uma introdução*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul.-dez. 1995.

SCHÜTZ, A. *Fenomenologia e Relações sociais*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

SCHÜTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 210–222.

SÈVE, L. *Marxismo e a teoria da personalidade*. Vol. 3. Lisboa: Horizonte, 1979.

SÉVÈ, L. *Penser avec Marx aujourd'hui*. Tome 2: “L’homme”? Paris: La Dispute, 2008.

SOUZA, E. C.; MEIRELES, M. M. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 39, p. 282-303, 2016.

VERCELLINO, S. Significados que os/as estudantes do primeiro ano constroem em torno da universidade e do saber universitário. In: REIS, F. et al. (org.). *Juventudes, universidade e narrativas de formação*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025.

**PARTE II – Alguns resultados de pesquisas e uma
carta/testemunho**

Capítulo 7

Juventudes e relação com o saber: indícios da mobilização para aprender no Ensino Médio¹

Rosemeire Reis
Bernard Charlot

1. Introdução

Este capítulo tem como objetivos analisar a noção de “mobilização para aprender na contemporaneidade” e identificar indícios de tal mobilização em jovens de uma escola pública de Ensino Médio, tendo como referência a noção de relação com o saber, compreendida como relação que os sujeitos estabelecem com o mundo, com os outros e com eles mesmos (Charlot, 2000). Fundamenta-se numa perspectiva antropológica do aprender, em um sentido amplo (Reis, 2021), na qual os indivíduos se constroem simultaneamente como humanos, sociais e singulares, pelas diferentes aprendizagens no mundo social (Charlot, 2000).

A questão da mobilização para aprender é focalizada a partir de uma análise qualitativa da fala de jovens estudantes no Ensino Médio, em uma escola no período vespertino, sobre os sentidos que atribuem às experiências escolares. Os achados foram obtidos em grupos de diálogo e entrevistas. O foco da análise são os encontros e desencontros entre o capital biográfico dos/as estudantes e as interpretações das atividades vivenciadas em diferentes espaços sociais e na escola. Este recorte faz parte de uma pesquisa mais ampla, realizada em uma escola média, com o intercruzamento de

¹ Trata-se uma releitura das análises da pesquisa realizada no âmbito do Pós-doutorado em Educação, sob a supervisão de Bernard Charlot, pela Universidade Federal de Sergipe, com o apoio do CNPq.

dados de questionários, grupos de diálogo, inventários de saber e entrevistas com estudantes do vespertino e do noturno.

Considera-se que estudar os processos de mobilização para aprender envolve apreender as interpretações das aprendizagens realizadas nos diferentes espaços sociais com suas lógicas específicas, produzidas historicamente, sendo que a escola é um desses espaços. Weiss (2015), Dayrell (2007), Arantes (2003), Reis (2012, 2021a) salientam que, nos estudos com as juventudes, é necessário levar em consideração as diferentes dimensões de suas experiências, para além de sua condição como estudantes. Tais pesquisas reiteram que os/as jovens reivindicam espaços para expressar seus saberes, como também a construção de canais de diálogo em diferentes instâncias da escola. Pressupõe-se ainda que é importante focalizar os atravessamentos entre tais processos, ou seja, os encontros e desencontros entre os modos de expressão dos/as jovens com os modos de aprender da escola (Reis, 2021). Partilhamos com Weiss sua proposta de construção de pontes entre os estudos sobre as juventudes e os estudos sobre os/as estudantes e de focar os/as participantes da pesquisa em sua dupla condição: como estudantes e como jovens (Weiss, 2015; Reis, 2006, 2021), e a ideia de que as aprendizagens se ancoram nas construções biográficas dos indivíduos (Delory-Momberger, 2017). Consideramos que a teoria da relação com o saber (Charlot, 2021) é profícua para esta articulação, porque permite identificar indícios das aprendizagens nos diferentes espaços sociais e analisar processos de mobilização para estudar na escola.²

A apropriação das aprendizagens, sejam elas, relacionais, afetivas, artísticas, sociais, práticas, intelectuais, corporais, exige tempo, energia, esforço e, portanto, uma mobilização. É preciso “colocar-se em movimento” por algo que vale a pena, que tem significado e faz sentido para aquele que se mobiliza. Se mobiliza

² Nossa análise se aproxima daquelas realizadas por Soledad Vercellino sobre as potencialidades da noção da relação com o saber para as pesquisas em educação (Vercellino, 2020).

aquele/a que se engaja em uma atividade, porque tem boas razões para realizá-la (Charlot, 2000, p. 54-55).

As oportunidades de aprender nos diferentes espaços sociais não são as mesmas para todos/as e, mesmo naqueles espaços, a implicação de cada um/a difere. Movimentam-se para aprender em determinadas atividades e em outras não. O que vale a pena aprender? Charlot explica que é um equívoco valorizar apenas os modos específicos de aprender, exigidos pela escola. “Há outras formas de aprender, outras formas valiosas de se relacionar com o mundo, com os outros, consigo mesmo, outras atividades que valem a pena serem desenvolvidas e aperfeiçoadas” (2009a, p. 95). A escola é um lugar de vivência no qual o mundo é tratado como objeto (2009a, p. 93) e o sucesso na escola exige um esforço intelectual para entrar nas lógicas de aprender exigidas por ela (Charlot, 2013, p. 160). Os obstáculos para aceder a determinados modos de aprender, tanto pela impossibilidade de estudar, quanto pelas dificuldades de compreender as lógicas específicas de aprender na escola, impedem a efetiva democratização da educação escolar.

Os modos de aprender privilegiados pela escola representam tanto possibilidades de ampliar a compreensão sobre o mundo, quanto mecanismos de poder, de etiquetagem, o que produz consequências para os modos como os jovens se reconhecem e como se sentem reconhecidos pelos outros ou, em outras palavras, para sua relação identitária com o saber.

Enfatizamos, portanto, que o entendimento pelos/as jovens sobre o lugar da escola e dos estudos em sua vida e as razões para se mobilizar ou não em atividades para a apropriação das lógicas de aprender na escola, são construídos singularmente a partir das práticas sociais e escolares, com implicações para seus processos de subjetivação. Neste capítulo, procuramos entender os motivos que jovens do Ensino Médio constroem para se mobilizar para aprender e, para tanto, analisamos as interpretações que realizam dos sentidos que atribuem às suas experiências em diferentes espaços sociais, especialmente no Ensino Médio, a partir do

pressuposto de que essas experiências se articulam, dialogam e se ressignificam.

Em um primeiro momento, delineamos algumas dimensões que perpassam a noção de mobilização para aprender; a seguir, analisamos algumas entrevistas que evidenciam configurações diferentes.

2. Algumas dimensões dos sentidos de aprender e suas relações com a mobilização para estudar na escola

2.1 Concepções dominantes do que é aprender na sociedade

Uma dimensão importante dos sentidos de aprender em nossa sociedade diz respeito à ideia dominante de que aprender é como adquirir uma mercadoria. Conforme Bauman, a sociedade de produtores, pertencente à fase sólida da modernidade, baseava-se na segurança estável, na estabilidade segura, na disciplina e na subordinação e na rotinização do comportamento individual. “A satisfação parecia de fato residir, acima de tudo, na promessa de segurança a [sic] longo prazo, não no desfrute imediato de prazeres” (Bauman, 2008, p. 43).

Com a mudança de foco da sociedade, que coloca em primeiro plano o consumo, identifica-se a transformação da relação com o tempo. Ele não é mais apropriado como cíclico ou de modo linear. “A vida, seja individual ou social, não passa de uma sucessão de presentes, uma coleção de instantes experimentados com intensidades variadas” (2008, p. 46). Como explica Bauman (2008), neste modo de compreender o mundo não se valoriza a noção de progresso, possibilitado pelos esforços humanos. “A ideia do tempo da necessidade foi substituída pelo conceito de tempo de possibilidades [...], aberto em qualquer momento” (2008, p. 47) pela imprevisibilidade do novo.

Portanto, o que importa é o momento presente, não perder a oportunidade. Essa pressa é em parte justificada pelo impulso em adquirir coisas e pela necessidade de substituí-las e descartá-las

(2008, p. 50). Explica Bauman que “num ambiente desregulamentado e privatizado que se concentra nas preocupações e atividades de consumo, a responsabilidade pelas escolhas, as ações que se seguem a tais escolhas e as consequências dessas ações caem sobre os ombros dos atores individuais” (Bauman, 2008, p. 116). De acordo com o autor, essa sociedade está pautada no consumo, no presentismo, no aqui e agora, na compra da felicidade.

A ideia de aprender está presa nessa lógica: aprender é consumir mercadorias. O aprendizado é compreendido na lógica do esquecimento, pois será preciso renová-lo, sempre, na busca de aprender algo novo. Além do mais, não se pode ignorar que as transformações tecnológicas produzem consequências na relação dos indivíduos com os modos de aprender: elas criam novos objetos de aprendizagem, importantes para crianças e jovens (Costa *apud* Ramos, 2007). Essas aprendizagens “atuam compondo e formatando as formas de ver, de pensar e de atuar dos sujeitos. [Estas] não são reconhecidas como saber válido e são consideradas como problemas para a educação” (Costa *apud* Ramos, p. 113).

Assim, nas nossas sociedades, os aprendizados devem ser consumidos rapidamente e serem esquecidos, sempre em busca do novo. O excesso de informações produz uma ilusão de que é fácil conhecer, pois cada indivíduo pode recorrer à Internet, que lhe oferece respostas apressadas e superficiais, necessárias ao momento. Nessa perspectiva, dedicar-se aos estudos passa a ser apreendido como “perder tempo”. Tal representação dominante de aprender entra em confronto com a ideia do trabalho árduo e necessário exigido pela escola e seus modos específicos de aprender.

2.2 Relação epistêmica e identitária com o aprender e capital biográfico

Em razão de nosso inacabamento, precisamos, pela educação, nos apropriar de um mundo que já existe, para nos tornar humanos, sociais e singulares, como explica Charlot (2000, 2020, 2021). As contribuições de Delory-Momberger e de Peter Alheit, sobre os

processos pelos quais construímos nosso capital biográfico, convergem de forma interessante com as pesquisas de Charlot.

Para aprender precisamos nos apropriar de novas referências culturais, modos de agir e de nos relacionar, de compreender linguagens específicas (corporal, escrita, estética), etc. Delory-Momberger salienta que nos construímos a partir das “experiências que realizamos” (2019, p. 81). Acrescenta que, para tanto, é preciso realizar uma passagem, um trabalho de reorganização das aprendizagens como transformação das experiências, de estruturas de saberes e de ação em uma configuração biográfica particular (Delory-Momberger, 2008). Os tipos de atividades nas quais nos implicamos, com suas referências culturais, estéticas, sociais, corporais, cognitivas, propiciam determinados tipos de aprendizagens. Nesse processo, atribuímos significados singulares aos eventos e situações de nossa vida, o que possibilita a produção dos “recursos de nosso capital biográfico” (Delory-Momberger, 2019, p. 81).³

A autora recorre aos estudos de Schütz e Luckmann (1979) para tratar desse processo no qual os indivíduos apreendem saberes e um sistema de referências, na sua relação com o mundo, que geram uma “reserva de conhecimentos disponíveis” (*Idem*, 2019, p. 82), utilizados para interpretar as experiências passadas e presentes e que produzem as aprendizagens biográficas. Para tanto, cada um realiza processos de biografização: “o conjunto de operações e comportamentos, pelo qual os indivíduos trabalham para dar forma a si mesmos, a partir do qual se reconhecem e se fazem reconhecer pelos outros” (*Idem*, 2017, p. 17).

Alheit desenvolve a noção de biograficidade para explicar nossa capacidade ou dificuldade de integrar novas experiências e construir nossas aprendizagens biográficas. A maioria das situações vividas se integra automaticamente em nossos saberes da experiência. Porém, outras, ao contrário, demandam uma interpretação, resistimos porque não correspondem aos esquemas de interpretação já apreendidos. “Para se integrar como experiência

³ As citações dos textos franceses são traduções livres dos autores.

elas exigem uma reconfiguração da reserva de conhecimentos disponíveis” (Delory-Momberger, 2019, p. 83). A autora acrescenta que determinadas situações não se tornam experiência porque são muito diferentes e contrastantes em relação ao nosso capital biográfico. Desse modo, elas não encontram lugar e não dialogam com os recursos biográficos que possuímos.

Identificamos em nossas pesquisas que, para determinados/as estudantes, os conhecimentos veiculados pela escola não se articulam, ou se articulam de modo tênue, com o repertório de referências para compreender o mundo, os outros e a si mesmos. Tais conhecimentos pouco dialogam com o capital biográfico do/a jovem estudante enquanto experiência.

De algum modo, esses/as estudantes constroem a ideia de que aprender na escola é cumprir obrigações que são exteriores ao que lhes interessa aprender. Eles/as podem tratar as atividades escolares de modo instrumental, para cumprir obrigações com o mínimo trabalho possível, resistir a elas e mesmo ignorá-las. Para outros/as, os processos de estudar na escola, em grande parte, permitem uma integração entre as aprendizagens veiculadas pela escola e o capital biográfico. As experiências que fazem na escola se integram às suas vidas, pois se articulam com as aprendizagens de outros espaços sociais, o que pode contribuir para ressignificar modos de ver o mundo, os outros e a si mesmos. Nesse caso, a mobilização para aprender na escola faz parte da construção biográfica desses/as jovens.

Charlot, por sua vez, explica que existem duas dimensões da relação com o saber, que se articulam: a dimensão epistêmica e a identitária – além da dimensão social, que atravessa as duas outras.

A dimensão epistêmica diz respeito às lógicas específicas de aprender nas diferentes situações e áreas de experiência e conhecimento. Como já explicamos, a escola valoriza as lógicas que organizam o conhecimento como linguagem, com seus códigos específicos. Se os/as estudantes não dominam essas lógicas, podem sofrer etiquetas, avaliações negativas, o que produz uma relação identitária negativa com relação às lógicas de aprender exigidas pela

escola, sentimentos de depreciação de si perante os outros, o que pode dificultar, ainda mais, a mobilização para os estudos.

Entretanto, encontram-se, também, estudantes que têm alguma dificuldade com a relação escolar com o saber, mas que, em certos momentos, passam por experiências que permitem um reconhecimento deles/as como “capazes” de aprender e, por isso, passam a se dedicar aos estudos, o que permite uma reconfiguração da relação epistêmica com o aprender. Ser reconhecido ou não pelos outros a partir das aprendizagens na escola ou em outros espaços sociais e dominar ou não as lógicas específicas de aprender dos vários espaços são dimensões que estão em reciprocidade e complementaridade quando se trata da mobilização para aprender.

Portanto, as dimensões epistêmicas e identitárias da relação com o saber articulam-se. As relações que os/as estudantes estabelecem com as aprendizagens na escola podem se modificar ou se ressignificar em diferentes momentos do processo de escolarização. Esse movimento se relaciona, em grande medida, com os tipos de experiências educativas que a escola e seus/as professores/as proporcionam.

Charlot identifica que os/as estudantes atribuem algum tipo de sentido às atividades, mesmo que não seja o sentido do trabalho intelectual que possa permitir um distanciamento reflexivo sobre o mundo. Prevalecem, geralmente, dinâmicas pragmáticas de adaptação à sociedade: o sentido instrumental de aprender ou a obrigação de cumprir tarefas escolares para passar de ano.

Charlot e Delory-Momberger, com abordagens diferentes, compartilham a ideia de que se aprende quando algo faz sentido para os sujeitos (Reis, 2021b). Mas, pode-se interpretar a noção de “sentido” de um modo mais ou menos circunscrito. Pode ser a compreensão das lógicas específicas de determinada área de conhecimento, como por exemplo, o sentido de uma palavra na língua portuguesa, o sentido de uma operação matemática. Contudo, o “sentido” ou os “sentidos” das aprendizagens para cada um podem ser analisados de modo mais amplo, por sua possibilidade de gerar para os indivíduos reflexividade em relação

a si mesmos, na relação de si com os outros e com o mundo. A noção de sentido nessa segunda perspectiva permite articular diferentes dimensões das aprendizagens, a partir de questões mais amplas construídas sobre a vida, por exemplo, enquanto ampliação da leitura do mundo, conforme Freire (1989). Nessa perspectiva ampla, o sentido se relaciona com aspectos do capital biográfico de cada um/a, enquanto referências para que se reconheçam e se façam reconhecer pelos outros. Algo pode adquirir sentido, perder sentido, mudar de sentido, pois os indivíduos se transformam, por processos psíquicos e sociais, a partir de um conjunto de relações, consigo, com os outros e com o mundo (Charlot, 2000).

3. Os sentidos de aprender para os/as jovens no grupo de diálogo e nas entrevistas

3.1 Os resultados da pesquisa ampla

Este capítulo analisa quatro entrevistas individuais, com dois homens e duas mulheres, todos estudantes no período vespertino em uma escola pública estadual. Ele tem como foco os indícios de mobilização para aprender no Ensino Médio. Mas os dados aqui apresentados foram coletados em uma pesquisa muito mais ampla,⁴ realizada em dois anos na mesma escola pública estadual, com aplicação de 218 questionários, 115 balanços de saber, dois grupos de diálogo (um no vespertino e outro no noturno) e oito entrevistas semiestruturadas (com estudantes que participaram do grupo de diálogo): quatro do vespertino, aqui analisadas do ponto de vista da questão da mobilização, e quatro do noturno.

Apresentamos brevemente alguns resultados dessa pesquisa mais ampla, que constituem o horizonte das quatro entrevistas analisadas neste texto.

⁴ A pesquisa contou com apoio do CNPq, por meio do edital de Ciências Humanas e com bolsa de pós-doutorado.

A maioria dos/as estudantes do vespertino que responderam ao questionário têm entre 16 e 19 anos e vivem em situação não favorecida economicamente; 65% são mulheres. A grande maioria, 83%, afirma gostar da escola e diz que ela é o melhor espaço para encontrar os amigos. Porém, em relação à contribuição da escola para a aprendizagem, 66% considera que a escola pouco ou nada contribui para sua aprendizagem, contra apenas 35% que considera aprender muito na escola. Como explica Charlot, “a mobilização para a escola não garante de todo uma mobilização na escola, isto é, um empenho verdadeiro na atividade escolar de apropriação de saberes” (Charlot, 2009, p. 77).

No grupo de diálogo, os/as estudantes, apesar de reafirmarem que gostam da escola, consideram que nela aprendem pouco, o que os/as impedirá de realizar o projeto de entrar na universidade. Enfatizam que a constante falta de professores e a não utilização do laboratório de Química e da sala de informática estariam prejudicando a aprendizagem. Alguns salientam que o Ensino Médio serve para conseguir o diploma. Outro argumenta que não queria que fosse assim, mas que esta é a realidade. Eles/as questionam também a falta de formação de um professor, que não consegue resolver as questões apresentadas pelos/as alunos/as. Comentam que a formação no Ensino Médio é o mínimo necessário na nossa sociedade, mas não o suficiente para alcançar os objetivos. Alguns afirmam que esta formação é importante, por exemplo, para emprego como “gari, porque sem este diploma nem tal trabalho é possível alcançar”. Um deles acrescenta ainda que um dos problemas para aprender na escola é a bagunça de grande parte dos estudantes, que não permite que os/as professores ensinem.

Identifica-se que esses/as jovens utilizam táticas no sentido empregado por Certeau (2007) para superar as dificuldades, dentre elas, a realização de vários cursos extracurriculares. Se comparados com os/as estudantes do noturno na mesma escola, apresentam expectativas maiores de entrar no Ensino Superior logo após finalizar o Ensino Médio. Esses aspectos contribuem para explicar a força da dimensão instrumental dos estudos em

nossa sociedade e na escola. Para alguns, a obtenção do diploma pode ser a única dimensão que mobiliza para os estudos e, para outros, pode ser uma das dimensões importantes, havendo também outros motivos para estudar.

Estudar para ultrapassar os obstáculos e obter o diploma de Ensino Médio é um objetivo bastante valorizado pelos/as estudantes, mesmo que acompanhado de um sentimento de frustração por não garantir por si mesmo a possibilidade de apropriação de conhecimentos necessários para a continuidade dos estudos na universidade, passar em concurso, dentre outras possibilidades.

Aqueles/as que se sobressaem na sala de aula, perante os/as professores/as e os/as colegas, sentem-se reconhecidos pelos estudos e se fortalecem para ultrapassar as dificuldades e aprender mais com o fim de encarar os desafios para entender os modos de pensamento específicos das diferentes áreas do conhecimento. Tendem, portanto, a desenvolver uma relação epistêmica com o saber de objetivação e distanciamento reflexivo, no qual os assuntos aprendidos na escola contribuem para ampliar a visão de mundo. Aqueles/as que são sempre avaliados/as como menos capazes tendem a se sentir menos valorizados pelos estudos, às vezes, desistem de aprender os assuntos de determinada área do conhecimento ou até abdicam de aprender na escola.

A maioria dos/as estudantes, de um modo ou de outro, passa por desafios para aprender. Geralmente, aqueles/as que se destacam têm problemas de sociabilidade no espaço escolar; se eles/as fortalecem sua relação de identidade com o saber, muitas vezes se ressentem pela falta de amizade com os/as colegas.

3.2 A mobilização para aprender: algumas experiências significativas

Apresentamos e analisamos a seguir as quatro entrevistas de jovens do vespertino, nas quais identificam-se interpretações de suas experiências em diferentes espaços sociais. Consideramos

importante analisar a entrevista de cada jovem, de forma “longitudinal”, na sua lógica singular. Essa experiência narrada é duplamente singular: enquanto vivida e como reconstruída na narração. Como explica Delory-Momberger, “a experiência contada não é a experiência vivida, é uma representação construída, uma configuração da experiência primeira [...] é um trabalho de colocar em forma” (2019, p. 84). Contudo, a narrativa singular nos dá acesso à compreensão de outros casos: o biográfico é uma “dimensão constitutiva do processo de individuação, educação e socialização, respondendo em efeito a uma configuração sócio-histórica entre o indivíduo e o social” (Delory-Momberger, 2017, p. 11). Como já explicamos, os/as jovens interpretam suas experiências no Ensino Médio, em diálogo com os sentidos atribuídos às experiências em outros espaços sociais, e essas aprendizagens se nutrem reciprocamente, produzindo as referências e o capital biográfico que permitem se mobilizar (ou não) em determinadas atividades para aprender.

3.2.1 Mobilização para aprender a partir do reconhecimento dos “outros” em relação a si mesmo⁵

Priscila, de quinze anos, explica que os espaços sociais onde mais transita são: a escola média, a família, a igreja, a universidade (no período de um estágio de Biologia). É evangélica, gosta de assistir televisão, de ouvir música, de cantar, de ir à igreja e de estudar. Sobre os estudos no Ensino Médio, afirma que gosta de estudar e que tem facilidade de “colocar os estudos na mente”. Ressalta que seus pais têm orgulho, por ela ser considerada boa aluna pela escola. Os pais sabem ler e escrever, não estudaram até o Ensino Médio, mas colocam os estudos dos filhos como prioridade. Ela dá o exemplo de que, quando há um trabalho em grupo, as colegas não podem fazer porque precisam cuidar dos irmãos, ajudar as mães no trabalho doméstico, mas sua mãe tem

⁵ Todos os nomes dos/as jovens que aparecem nesse capítulo são fictícios.

outra visão. Prioriza os estudos, mesmo que seja necessário deixar a casa desarrumada.

Sobre as expectativas em relação ao Ensino Médio, ela explica “que prepara para o vestibular e não prepara”. Ela comenta que a escola devia aprofundar mais os assuntos. Gosta de estudar em casa, lê livros escolares, não gosta de ler livros de literatura e de trabalhos em grupo em que somente um faz pelos outros. Estuda com a irmã, pais, com colegas, em grupo, faz questionários e responde, gosta de apresentar trabalhos em sala. Na sala de aula, ela gosta quando pode apresentar e explicar os trabalhos. Em razão dos elogios dos/as professores/as, tem problemas com os/as colegas que dizem que ela gosta de aparecer. Como uma experiência significativa em sua vida, ela conta que participou de uma prova, passou e começou a fazer um estágio em Biologia na universidade (PIBIC/Junior).

Para ela, estudar é se interessar pelo que é ensinado na escola, mas também é estudar em casa e ficar sempre questionando os assuntos que aprende. Ela explica que considera interessante a aula que envolve os/as alunos/as no assunto, pois incentiva a querer aprender mais. Faz crítica à falta de professores e aos colegas que não estudam e que fazem bagunça, inclusive questiona os argumentos dos/as colegas no grupo de diálogo, salientando que eles/as apenas culpam a escola, os/as professores/as que não se colocam como responsáveis, também, pelos problemas que ocorrem na escola. Ela quer fazer Direito, por isso pensa em ficar apenas estudando após a conclusão do Ensino Médio, preparando-se para o ENEM.

Identifica-se nos relatos de Priscila uma forte mobilização para estudar na escola, que lhe rende também dificuldades de sociabilidades com os/as colegas. Aprender para ela é poder conhecer e ter um posicionamento crítico em todos os aspectos de sua vida. Pelos estudos ela se sente reconhecida pelos pais, pela escola média e, também, no estágio na universidade.

3.2.2 Mobilização para aprender atravessada por outros espaços culturais: redes sociais e viagens

Júlio tem quinze anos e os espaços sociais considerados mais importantes em sua vida são as redes sociais, com amigos, com grupo cultural (COSPLAY), eventos, viagens e a escola do Ensino Médio, mas não somente para aprender os conteúdos, como também para viver sua vida como jovem. A família gosta de viajar, a mãe é baiana e formada em Letras, e o pai é pernambucano, tem o Ensino Médio completo e é aposentado. Os pais acompanham seu estudo, cobram dedicação e recompensam seu esforço com presentes. Explica, também, que os pais já viajaram com ele para alguns países.

Ele enfatiza em seu relato a importância dos amigos em sua vida. Tem grupo de amigos na escola, fora dela e nas redes sociais, em razão, principalmente, de participar de uma comunidade que gosta de música asiática, cosplay. Em grupo, os/as jovens de bairros diferentes, mas da mesma “tribo”, marcam encontros. Admite que influencia dos/as colegas em relação ao gosto por aspectos da cultura asiática. “Em cada cantinho assim eu tenho um grupinho diferente assim. Na escola, os grupos se diferenciam pelos estilos musicais”.

Ele teve dificuldade nos estudos numa época em que dormia muito tarde, para ficar na Internet. Sobre sua relação com os estudos, explica que somente estuda algumas matérias porque é obrigado, pois não identifica muita importância de estudá-las para sua formação. Gosta de estudar outras com as quais tem afinidade. Salienta que tem dificuldade em matemática, em cálculo e que sua prima, que faz mestrado em Economia, procura ensinar aquilo sobre o que ele tem dúvida na disciplina.

Esse estudante salienta que, mesmo com as dificuldades, tirou nota suficiente para fazer o curso de Relações Internacionais na Paraíba, que é a área escolhida para seguir após o Ensino Médio porque gosta de viajar, conhecer outras culturas. Teve contato com a profissão porque tem um primo que faz o curso e em razão da amizade estabelecida na Internet.

Quando pergunto se este é seu sonho, ele diz que não, pois seu sonho é ser pianista. Explica que assistiu na televisão a um filme de um pianista judeu, que se passava na segunda guerra mundial e que depois disso se interessou muito pelo assunto e passou a ter interesse em aprender a tocar piano. A mãe dele paga atualmente um curso de piano, porém tem dificuldade para aprender a tocar porque não possui o instrumento em casa.

Sobre a questão da aula interessante, ele explica que prefere aquela que não seja somente teórica, mas que demonstre na prática o que está sendo ensinado, retoma o exemplo do filme que assistiu na televisão e que poderia ser usado na aula de História, porque inspirou na busca de conhecimentos sobre a segunda guerra mundial e pela vontade de aprender música.

Para ele, também um desafio vivenciado no Ensino Médio é a falta de professores. Considera que estudar é importante para sua formação, para um futuro melhor e para dar exemplo aos filhos. Reafirma que na escola o estudo é fraco e argumenta que falta alguma coisa. Para compensar, busca aprender pela Internet. Apesar disso, salienta que é importante ter muita atenção às aulas na escola, ter força de vontade, pois, quando perde as aulas, a explicação do/a professor/a, é difícil aprender sozinho e, geralmente, precisa recorrer à ajuda de um amigo para entender o assunto.

Portanto, a mobilização para estudar está ligada às exigências dos pais. Suas aprendizagens significativas se relacionam aos conteúdos midiáticos, especialmente obtidos da Internet e às sociabilidades na escola e em outros espaços, inclusive nos grupos das redes sociais. Apresenta como momentos significativos as aprendizagens e participação em grupos da Internet, como da comunidade de COSPLAY, as amizades com pessoas de outros países, com as quais troca conhecimentos e que contribuem com sua escolha profissional. No Ensino Médio, a referência das mídias também se apresenta como importante. A aula interessante citada é justamente aquela em que a professora de História possa utilizar como estratégia o filme que, segundo ele, permite a mobilização

para aprender o conteúdo e para trazer à tona outros tipos de aprendizagens.

3.2.3 Mobilização para aprender enquanto preparação para o futuro e para estar com os amigos

Marcos tem dezesseis anos, sua mãe cuida da casa e seu pai tem dois empregos. Quando perguntamos se o Ensino Médio atende às expectativas, explica que espera mais em relação aos estudos, com mais músicas, com utilização do laboratório de Química, da sala de informática, mas isso não aconteceu. Questiona também o atraso para começar o ano letivo e explica que falta responsabilidade do governo em relação à escola pública. Sobre os estudos na escola, explica: “Por enquanto, tá fácil, nada assim de surpreendente não. Pelo contrário, a gente tem que cobrar mais do colégio porque o que eles tão dando não é suficiente.”

Diz que estudar é para se preparar em relação ao futuro, mas que não pode depender só da escola. É importante estudar fora da classe e que a escola é para tirar as dúvidas, porque o tempo é pouco. Explica, ainda, que tem dificuldade em Língua Portuguesa por não gostar da professora. Segundo ele: “Ela [...] joga umas indiretas, chamando a pessoa de desinteressada”.

Sobre o que mais incomoda nesta etapa de escolarização, reafirma que é a falta de conteúdo. Em relação à aula interessante, salienta que é aquela em que o/a professor/a tem afinidade com o aluno, um bom relacionamento, interage com ele, brinca.

Fará PIBIC Júnior na Universidade Federal de Alagoas em Matemática, aos sábados. Segundo ele, conseguiu a vaga porque tem conhecidos. Sobre os estudos, seu foco é o ENEM, entrar em Curso Superior. Apesar de ter escolhido o Curso Superior, não parece muito seguro. Às vezes, coloca como prioridade História, porque diz que tem facilidade em aprender; outras vezes, Educação Física, que teria fisioterapia, porque tem um bom desempenho como jogador de basquete. Afirma, ainda, que verá primeiro a nota do ENEM para depois escolher. Considera que estudar é

importante para passar no ENEM e para o futuro, o que mais gosta na escola são os amigos e afirma que a relação com os amigos é mais importante do que ficar apenas centrado nos estudos.

Portanto, apresenta uma forte mobilização para estar na escola enquanto lugar de encontrar os amigos. Os sentidos dos estudos relacionam-se com a realização do ENEM para entrar na universidade. Apesar de explicar que estuda fora da escola e de que as aulas são para tirar as dúvidas, apresenta pouca implicação com os estudos em determinadas áreas do conhecimento. Se identifica com os esportes, por ter bons conhecimentos como jogador de basquete. Tem dificuldade na área de Língua Portuguesa e há indícios de que se distancia daquelas em que não tem um bom vínculo com o/a professor/a. Os espaços mais valorizados para as aprendizagens se relacionam com a prática do esporte e a escola, para o encontro com os amigos. Aprender para ele é se preparar para entrar na universidade.

3.2.4 Mobilização para aprender como superação das dificuldades sociais, com compreensão das lógicas de estudar na escola e fortalecimento da imagem de si como estudante

Núbia, dezessete anos, gosta de dançar. Por ser a filha mais velha, tem responsabilidades de trabalhar em casa e cuidar da irmã mais nova. Possui uma irmã de dezesseis e outra de três anos. O pai estudou até o sexto ou sétimo ano do Ensino Fundamental e trabalha como técnico em mecânica e frentista em um posto, e a mãe estudou até o segundo ano e trabalha como auxiliar de serviços gerais. Explica que tem como objetivo concluir os estudos e ter uma boa profissão e que, para isso, recebe incentivo dos pais. A grande tônica de seu relato é ultrapassar as barreiras impostas pelas condições sociais, para ter um emprego, uma profissão é uma meta, um sonho que produz o sentido de estudar. “Tenho o objetivo de terminar meus estudos e ser alguém na vida, mas acho que tem muita influência dos meus pais”. Veio de outra escola para acompanhar a melhor amiga e não ficar sozinha, porém, teve

dificuldades. Ficou reprovada em Geografia no oitavo ano, se sentiu muito decepcionada, burra, incapaz, ficou quase em depressão, não queria mais ir à escola.

Explica ela que estudava muito e que foi uma derrota não ter conseguido. No primeiro ano do Ensino Médio, intensifica os estudos para se destacar. Teve como incentivo o exemplo da prima que era considerada boa aluna e estudava na escola técnica. Dessa forma, Núbia passa a ser reconhecida pelos/as professores/as, disse que houve um amadurecimento.

Por se destacar como aluna, é indicada pela professora para fazer PIBIC Júnior na UFAL. Faz uma prova, passa e ganha uma bolsa. Depois disso, passa também a fazer curso pré-vestibular. Faz curso para conhecer as engenharias e faz cursinho preparatório à noite, após passar em uma seleção. Explica ainda que teve sucesso em tal seleção pela boa redação, em razão do tema solicitado ter sido o mesmo do programa que tinha assistido na televisão: a vinda do presidente dos EUA para o Brasil. Ela recorre aos momentos de reforço do curso preparatório para tirar dúvida de Matemática e de Física, que tem na escola. Apresenta muitas dificuldades em Matemática. O curso pré-vestibular e o reforço contribuem bastante para a aprendizagem. Afirma, ainda, que faz Curso de Informática.

Ela comenta que aprende bastante nesses outros espaços, o que pode contribuir para a preparação para o ENEM, até porque, até aquele momento, estava sem aulas na escola, em razão de uma reforma no prédio e por longos períodos ocorrem faltas de professores. Após ter acesso a esses cursos, sente-se incluída no Ensino Médio, passa a ser liderança, o que aumenta sua autoestima. Ensina suas irmãs, atividade que considera muito significativa em sua vida. A aula interessante se relaciona com a relação com os/as professores/as. Argumenta que o/a professor/a deve procurar saber o que se passa não só na vida pessoal do/a aluno/a, quanto em relação as suas dificuldades. Ela também considera interessante a aula que seja dinâmica, que possibilite a interação entre os sujeitos e que traga o contexto no qual aquele conteúdo está inserido. Apresenta um exemplo: “a matemática não é somente uma questão

de números. Em um trabalho de matemática em grupo seria legal falar sobre um grande matemático, o que ele buscava, é interessante”. Sobre as expectativas, afirma que se sentiu o máximo quando entrou no Ensino Médio e acrescenta que está ultrapassando suas expectativas.

Em relação aos estudos, reitera que está feliz pelo pouco que consegue aprender, porque sabe de sua capacidade de aprender e, portanto, pode buscar complementar o conhecimento fora da escola. As dificuldades da escola são as greves, a falta de professores, mas, segundo ela, depende do esforço do aluno. Comenta que o aluno não é totalmente dependente da escola. O pouco que aprende na escola deve ser ampliado, estudando em casa, procurando alguém que possa ajudar a explicar os assuntos novos, pesquisando, lendo etc. Ela expressa em várias partes da entrevista que sente mudanças em si mesma nessa experiência de estudos no Ensino Médio. Salienta que ficou mais madura, responsável, que seu objetivo passa a ser ter o reconhecimento pelos estudos.

Também, explica que ocorreram transformações na sua relação com os/as colegas. Se antes dependia da relação com apenas uma amiga, atualmente está disponível para novas amizades. Acrescenta que antes estudava apenas no dia da prova e passa a estudar em casa todo dia; que estuda pesquisando, lendo, e que até com a disciplina de Física, que não gostava, passa a gostar.

Os espaços nos quais ela articula os sentidos de aprender são: a escola média, a experiência com o PIBIC Junior na universidade, o cursinho preparatório, seu trabalho com aula de reforço em casa para a irmã etc. Salienta-se ainda que em relação a uma área a seguir, ainda não tem muito clara, apesar de pensar em fazer Arquitetura em razão da influência no PIBIC Junior. Identifica-se que ela apresenta uma forte mobilização para estudar, que se apresentava de forma mais instrumental, no sentido de superar as dificuldades sociais e que foi se consolidando como implicação em relação aos estudos, a partir do reconhecimento obtido no ensino médio (relação identitária com o saber), que gera também

experiências de formação na universidade (no estágio), que contribuem para fortalecer sua relação epistêmica com o saber.

Considerações finais

Estudar a mobilização de jovens/estudantes para aprender na escola significa partir de alguns pressupostos. Um deles é compreender a noção de aprender fundamentada numa perspectiva antropológica, segundo a qual as aprendizagens ocorrem a partir dos sentidos que os indivíduos atribuem às atividades para apropriação do mundo social; como um triplo processo de sua construção, como humanos, sociais e singulares, conforme a teoria da relação com o saber (Charlot, 2021).

Os sujeitos⁶ confrontados com as atividades ou experiências em um determinado contexto histórico, político e social, produzem seus modos de interpretar o mundo, os outros e a si mesmos. No contexto das mudanças atuais da sociedade capitalista, com suas transformações tecnológicas, novos modos de desigualdades sociais, grupos sociais em disputa, as possibilidades de aprender, também participam das tensões. Identifica-se, por exemplo, a exacerbação da ideia de que consumir é o grande motivo para comprar a felicidade. Tais representações dominantes estão presentes em atividades com as quais somos confrontados cotidianamente, como também nos modos como se organizam as atividades para aprender os conteúdos como modos de pensamento na escola. Sendo assim, as aprendizagens podem significar “aprender coisas” como mercadorias ou técnicas para atender as demandas das transformações da nossa sociedade, mas os mesmos indivíduos estão também em confronto com outras atividades práticas, artísticas e intelectuais, produzidas nos diferentes espaços sociais. Em particular, certas experiências

⁶ O termo “sujeito” não é compreendido como fixo e acabado, mas como alguém que, sendo inacabado, se constrói pelas aprendizagens, pelos sentidos das atividades realizadas, pelas relações estabelecidas com as outras pessoas e o mundo.

formativas na escola podem propiciar aprendizagens por pressupostos distintos e contribuir para a construção de outros sentidos sobre o que significa aprender⁷.

Uma questão importante é que tal processo de apropriação das lógicas de aprender não ocorre de modo linear e unívoco. Cada indivíduo interpreta as experiências, se coloca em movimento para aprender em determinadas atividades e em outras não, constrói significados singulares em atividades partilhadas. O que mobiliza um indivíduo a aprender? Como ocorre esse processo com jovens no Ensino Médio?

Na pesquisa realizada, procuramos abordar essas questões pela análise das interpretações que os/as jovens realizam de suas experiências consideradas significativas. Trata-se de entender como estudantes do Ensino Médio constroem suas razões para aprender. Por que determinadas aprendizagens fazem sentido para se colocar em movimento para aprender e outras não?

Os motivos são construídos a partir dos sentidos atribuídos às experiências. Como explica Delory-Momberger, cada indivíduo procura ser ator de sua própria vida e, nesse sentido, “realiza um trabalho biográfico intenso para tentar estabelecer uma continuidade e uma coerência entre as figuras e as histórias plurais de si mesmo, respondendo aos múltiplos domínios da vida e da atividade [...] aos quais ele se engaja” (2017, p. 13). Nesse processo, cada um se apropria das atividades e constrói repertórios: saberes, referências, modos de interpretar o mundo e suas indagações, enquanto capital biográfico que utiliza como referências e pode produzir o desejo de entrar em movimento, tendo em vista novas aprendizagens. Nas experiências que se sucedem, esse repertório paulatinamente se configura, se ressignifica, como também se modifica. “O indivíduo só pode apreender o social de maneira autorreferencial, em relação com a sua história e suas experiências” (Delory-Momberger, 2016, p. 138).

⁷ Sobre processos de “relação com o saber” como apropriação de saberes, com relevância, criticidade e ressonância, ver: (Reis; Melin, 2025).

Para uma aproximação com indícios desse capital biográfico, produzido pelos sentidos que os/as jovens realizam de suas experiências nos espaços sociais dos quais participam, recorre-se aos seus relatos orais, para compreender como articulam, ressignificam tais aprendizagens. Em cada entrevista, os/as jovens realizam um trabalho para explicar os motivos que os levam a estudar.

Não é somente na entrevista que esse processo de ressignificação das experiências ocorre. Trata-se de um trabalho de biografização que cada um realiza em todos os momentos de sua vida. Tal trabalho envolve a biograficidade, que Peter Alheit denomina como um movimento no qual cada um biografa as situações e os eventos de sua existência, atribuindo sentidos para o vivido como experiências refletidas (Alheit, 2019).

Em todas as atividades com as quais os/as jovens são confrontados/as, é preciso realizarem um trabalho para articulá-las com seus recursos experienciais, com seu capital biográfico, a partir de motivos que foram sendo construídos em diferentes dimensões de sua vida. Consideramos que esse processo produz a mobilização para aprender em determinadas atividades e em outras não.

Identifica-se, por exemplo, que Priscila encontra seus motivos para aprender pela necessidade de superar as barreiras de classe social, que produz um movimento de entrar nas lógicas específicas de realizar as atividades escolares, em diálogo com os saberes apreendidos em outro espaço educativo, na universidade. Nesse processo ela obtém o reconhecimento dos pais, dos/as professores/as. Trata-se da articulação entre as relações epistêmicas e identitárias com o saber.

Outra jovem supera as dificuldades de compreensão das lógicas específicas de aprender na escola e consegue adentrar nessas lógicas a partir de determinadas experiências formativas no Ensino Médio e no estágio na universidade. A relação epistêmica com o saber se ressignifica pelo reconhecimento que passa a ter dos outros na escola.

Outro jovem consegue se mobilizar para aprender na escola articulando as aprendizagens de diferentes espaços sociais: as

relações epistêmica e identitária com o saber se entrelaçam, especialmente, com as aprendizagens relacionais e conceituais obtidas em práticas culturais como em filmes e na Internet.

O último jovem, cuja entrevista foi analisada, se mobiliza para estar na escola, principalmente, enquanto lugar de encontrar os amigos. Os sentidos dos estudos são preponderantemente marcados pela obrigação enquanto caminho necessário para pleitear um lugar na universidade, portanto, predomina uma perspectiva instrumental de sua relação com os saberes da escola.

Nas entrevistas, identifica-se que para alguns aprender é realizar as obrigações para obter um diploma, para outros, entender a lógica específica em uma área de conhecimento, mas pode também ter sentidos mais amplos de compreender o mundo com distanciamento reflexivo, para fomentar questões, para se reconhecer nele e se fazer reconhecer pelos outros. Os sentidos singulares de aprender se constroem, portanto, a partir de razões produzidas em uma história ao mesmo tempo social e singular. Estão em jogo, nesse processo, as interpretações das experiências vividas, que se articulam, dialogam ou não com o capital biográfico construído. Esse diálogo entre as lógicas de aprender que cada um já construiu e aquelas propiciadas por novas experiências pode fazer sentido ou não para aqueles que entram nessas lógicas, tendo como referência as diferentes dimensões da vida dos sujeitos.

Os motivos iniciais para se entrar em movimento para aprender podem se transformar e criar outros motivos e, por isso, é importante que atividades e práticas educativas nos espaços escolares sejam significativas para aqueles/as que delas participam. Para se mobilizar na escola, para se relacionar com o mundo como objeto de pensamento em diferentes áreas do conhecimento, é preciso um esforço intelectual para adentrar em linguagens codificadas e abstratas e em aprendizagens processuais (Charlot, 2000; Reis, 2012, 2018). Mobiliza-se para essas aprendizagens, ou para qualquer outra, quando se considera que vale a pena e quando se sente capaz de realizar esse esforço. A mobilização vale a pena e possibilita uma satisfação quando as aprendizagens ressoam com

as razões e questões que cada um prioriza nos diferentes momentos de sua vida. Os repertórios culturais, sociais, práticos, éticos, vivenciados geram o capital biográfico de cada um, que produz seus motivos para aprender e o desejo de buscar novas aprendizagens, ou seja, nutrem sua relação com o saber.

Referências

ALHEIT, P. Biographicité In: DELORY-MOMBERGER, C. (org.) *Vocabulaire des Histoires de Vie et de la recherche biographique*. Toulouse. Érès, 2019, p. 42-44.

ABRANTES, P. *Os Sentidos da Escola. Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*, Oeiras, Celta Editora, 2003.

BAUMAN, Z. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano*. 1. Artes de Fazer. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

CHARLOT, B. *Le rapport au savoir en milieu populaire: une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris: Anthropos, 1999.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

CHARLOT, B. (Org.). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, B. A escola e o trabalho dos alunos. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, n.10, p. 89-96, 2009^a.

CHARLOT, B. *A relação com o saber nos meios populares: uma investigação nos Liceus profissionais no subúrbio*. Portugal: Legis Editora, 2009^b.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, B. *Educação ou barbárie?: uma escolha para a sociedade contemporânea*. São Paulo: Cortez, 2020.

CHARLOT, B. Os fundamentos antropológicos de uma teoria da relação com o saber. *Revista Internacional Educon*, vol. 2, nº 1, jan. març. 2021, p. 1-18.

DAYRELL, J. A escola faz juventudes? *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007

DELORY-MOMBERGER, C. *Biografia e Educação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DELORY-MOMBERGER, C. De quel savoir la recherche biographique en éducation est-elle le nom? In: DIZERBO, A. (org.). *La recherche biographique: quels savoirs pour quelles puissance d'agir?* Espace éditorial La Sujet dans la Cité, Actuels, nº 6, mars, 2017, p. 11-22.

DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016.

DELORY-MOMBERGER, C. Expérience. In: DELORY-MOMBERGER, C. (org.) *Vocabulaire des Histoires de Vie et de la recherche biographique*. Toulouse. Érès, 2019, p. 81-85.

FERRAROTTI, F. *História e histórias de vida: o método biográfico nas Ciências Sociais*. Natal: EDUFRN, 2014.

PAULO, F. *A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.

RAMOS DO Ó, J. Entrevista realizada por Francisco Eboli com RAMOS DO Ó, J.; COSTA, M. V. Desafios à escola contemporânea: um diálogo. *Revista Educação e Realidade*, 32 (2), jul-dez, p. 109-116, 2007.

REIS, R. *Processos de mobilização e/ou de desmobilização em relação aos estudos para jovens e adultos no Ensino Médio*. 104p. (Pós-doutorado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, 2012.

REIS, R. *Relação com o saber de jovens do ensino médio: modos de aprender que se encontram e se confrontam*. Curitiba: Appris, 2021.

REIS, R. 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. *Revista Internacional Educon*, São Cristóvão, v. 2, n. 3, p. 1–18, 2021b.

REIS, R. O tempo de aprender na escola para aqueles/as que não têm tempo a perder? *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, v. 6, p. 257–270, 2018.

REIS, R.; MELIN, V. La “relación con el saber” de los estudiantes: dinámicas de apropiación y relevancia de los contenidos académicos. *Traectorias Universitarias*, [S. l.], v. 11, n. 21, p. 1-8, 2025.

VERCELLINO, S. Usos de la noción de relación con el saber en la investigación educativa y psicopedagógica. *Educação*, Santa Maria, v. 45, 2020, p. 1-26.

WEISS, E. Más allá de la socialización y de la sociabilidad: jóvenes y bachillerato en México. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1257-1272, dez., 2015.

Capítulo 8

Pesquisa biográfica e heterobiografização: fontes de aprendizagens para o(a) pesquisador(a)

Uma versão deste capítulo foi publicada anteriormente como artigo com o mesmo título, na *Revista Portuguesa de Educação*, [S. l.], v. 33, n. 2, p. 295–309, 2020.

1. Introdução¹

Os pressupostos teóricos, metodológicos e os procedimentos necessários para a obtenção de bons resultados são geralmente dimensões focalizadas em artigos sobre a pesquisa em educação. Certamente esses aspectos merecem atenção, em especial, quando se trata das especificidades da pesquisa biográfica, que se funda numa perspectiva antropológica, na busca de apreender como os indivíduos se constituem como sujeitos singulares/sociais.

Esse capítulo tem como objetivo focalizar um aspecto menos abordado nas pesquisas em educação. Propõe uma reflexão sobre processos de heterobiografização, como dimensão importante da pesquisa biográfica e como fonte de aprendizagens para o/a pesquisador/a. A pesquisa biográfica parte do pressuposto de que as experiências são fontes de aprendizagens. Ela estuda como os indivíduos constroem sentidos aos acontecimentos vividos no espaço social, mediante a escuta e interpretação de suas narrativas,

¹ Este capítulo é fruto dos estudos doutorais realizados entre 2016 e 2017, sob a supervisão de Delory-Momberger, pela Universidade Sorbonne Paris Nord, da participação no Pôle Initiatives en Recherche et en Formation Biographique, desde 2017, com o desdobramento na pesquisa: “Juventudes, pesquisa biográfica e mobilização para aprender”, que contou com apoio do CNPq, a partir de 2019.

tendo em vista a produção de conhecimentos.² Tais narrativas não são apenas sistemas simbólicos nos quais cada um exprime sua existência. Elas são o lugar no qual os indivíduos tomam forma, onde eles experimentam e elaboram sua história de vida, o que é denominado por Delory-Momberger (2014, p. 166), como processo de biografização. A heterobiografização ou a heterobiografia se refere “ao trabalho de escuta ou de leitura de textos biográficos e dos efeitos de compreensão e de formação de si” (Delory-Momberger, 2019, p. 89), que é produzido. Em outras palavras, é “o processo de apropriação, de tornar próprias as experiências dos outros, e de poder ter acesso às situações e experiências novas” (Delory-Momberger, 2014, p. 156). A realização de entrevista de pesquisa biográfica é um momento privilegiado de heterobiografia ou processo de heterobiografização.

Para analisar os processos de heterobiografização na pesquisa biográfica e suas implicações para as aprendizagens do/a pesquisador/a, recorro às interpretações de uma investigação realizada em 2017, com estudantes de uma universidade parisiense, como parte dos estudos pós-doutorais.³ Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que se fundamenta numa análise sócio-histórico-antropológica da relação dos sujeitos com o mundo (Ferrarotti, 2014), com a perspectiva da hermenêutica (Delory-Momberger, 2004, 2014; Ricoeur, 1983), mediante entrevistas biográficas. Tal pesquisa tem como objetivo identificar os sentidos que jovens estudantes de uma universidade parisiense atribuem às “perspectivas de futuro” e aos “projetos de si, tendo como referência seus percursos de formação”. Participaram das entrevistas dois homens, um de Master I⁴ e outro de Master II, e três

² Narrativas são produzidas pelas diferentes linguagens como construções sócio-históricas (orais, escritas, imagéticas, corporais etc.).

³ Estudos pós-doutorais supervisionados pela Profa. Dra. Christine Delory-Momberger, na Universidade Sorbonne Paris Nord, no Collège International de Recherche Biographique en Éducation (CIRBE).

⁴ Nomenclatura francesa, sendo que no Brasil Master I equivale ao primeiro ano e Master II ao segundo ano do mestrado.

mulheres, uma de Master II, outra do Master I e uma doutoranda.⁵ Nesse capítulo, recorro aos aspectos dos achados obtidos em quatro entrevistas (de dois entrevistados, um do Master I e outro do Master II e de duas entrevistadas, uma do Master II e outra, doutoranda).

Parte-se do pressuposto de que as sociedades modernas ocidentais passam por transformações, com a mundialização e a globalização, que produzem mudanças nas relações entre os indivíduos e as instituições na sociedade, e consequentemente transformações na sua relação com o futuro, o que Delory-Momberger (2009a, p. 19) denomina como “modernidade avançada”. Estas mutações resultam, por exemplo, na flexibilização dos direitos trabalhistas, com a precarização do trabalho e com a generalização do desemprego (Delory-Momberger, 2009a, p. 19). As grandes instituições de socialização enfraquecem e há uma exacerbação do indivíduo como objeto do mercado e o centro da sociedade, o que coloca em evidência para os indivíduos uma percepção de que eles teriam um poder individual sobre suas vidas e, ao mesmo tempo, um sentimento de culpa por seus sucessos e fracassos (Beck, 2003; Bauman, 2008; Delory-Momberger, 2009a, 2012; Dubet, 1995). A tendência é a percepção do vivido de maneira fracionada e sem continuidade, o que altera a ideia de possibilidade de antecipar o futuro. A pesquisa se interessa em compreender, neste contexto da modernidade avançada, como jovens/estudantes de uma universidade parisiense expressam os sentidos de suas perspectivas de futuro.

No decorrer das entrevistas biográficas, alguns participantes da pesquisa indagam sobre a possibilidade de uma resposta sobre suas perspectivas de futuro. A partir do processo de autorreflexão tais indagações produzem efeitos sobre as interpretações dos achados e uma reconfiguração sobre o modo como abordo a

⁵ Cada entrevista é analisada segundo as categorias utilizadas por Delory-Momberger (2014, p. 90-92) e suas explicações em relação às interpretações sequenciais da pesquisa biográfica (Delory-Momberger, 2004, p. 234-237).

questão de perspectivas de futuro na pesquisa. Emerge um questionamento: - Será que o modo como conduzo a entrevista biográfica pode estar reforçando uma expectativa de trazer à tona um percurso linear e de construção de projeto de futuro definido de antemão, para atender as exigências sociais?

O foco desse capítulo não é a apresentação dos resultados da pesquisa, mas colocar em evidência meus aprendizados como pesquisadora, a partir do processo de heterobiografização vivenciado, no diálogo estabelecido nas entrevistas, e da interpretação dos achados de cada narrativa de si.

O texto se divide em três partes. No início aborda a pesquisa biográfica em educação como momento privilegiado para o processo de heterobiografização. Em seguida apresenta aspectos de minhas aprendizagens como pesquisadora a partir do estudo realizado e, para finalizar, evidencia implicações do processo de biografização e de heterobiografização na construção do “sujeito” enquanto pesquisador ou pesquisadora.

2. A pesquisa biográfica na educação como espaço privilegiado de heterobiografização

O método biográfico, como explica Ferrarotti (2013), permite ler a “sociedade através de uma biografia” (p. 58), compreendida não como o estudo do vivido, mas como a escrita da vida: enquanto conjunto de configurações e de práticas discursivas pelas quais os sujeitos atribuem forma e sentido a sua existência e inscrevem sua experiência no espaço social. Parte-se do pressuposto de que o indivíduo realiza uma “reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia porque filtra, interpreta, interfere nele ao projetá-lo para outra dimensão, a da subjectividade” (Ferrarotti, 2013, p. 58), reinventando-se incessantemente enquanto sujeito.

Conforme explica Delory-Momberger (2004), a apropriação de novas aprendizagens biográficas demanda um trabalho de interpretação pelo sujeito sobre o que aprende em diálogo com as aprendizagens anteriores (um quadro de referência sob forma de

conhecimento disponível). A aprendizagem biográfica pressupõe uma reflexividade em relação às experiências vividas. O indivíduo, portanto, não tem uma relação direta com tais experiências. Ele precisa fazer um trabalho biográfico de representar o vivido e traduzir os sentidos de sua existência. Tal processo é apreendido de forma fraccionada e sem continuidade. Desse modo, os indivíduos cotidianamente, pelos diferentes modos de expressão, estão realizando o trabalho de biografização. Alleit e Dausien (2019) explicam que a intensidade com a qual essa reserva de aprendizagens biográficas ou experienciais é mobilizada e o alcance de sua reflexibilidade para a formação de si depende das condições propiciadas pelo social (*Idem*, p. 20-21).

Como salientam Niewiadomski e Delory-Momberger (2013), a pesquisa biográfica, por estudar esse processo de construção dos sujeitos no “espaço social para identificar como eles dão forma às suas experiências, como atribuem significados aos acontecimentos de sua existência, como agem e como se constroem nos meios históricos, sociais, culturais e políticos” (*Idem*, p. 17), pode ser, ao mesmo tempo, espaço de reflexão e de formação de si.

A emergência de narrativas dos sujeitos por um trabalho pelo qual eles podem construir uma coerência ao momento presente e, também, favorecer a projeção do que desejam realizar no futuro, configura-se como uma via potente de reflexividade para aqueles que dele participam, graças ao reconhecimento da “vida como experiência formadora e da formação como a estrutura da existência” (Honoré, 1977 *apud* Delory-Momberger, 2006, p. 365-366).⁶

Na pesquisa biográfica, as narrativas são mobilizadas por uma questão do presente apresentada pelo/a pesquisador/a. Ricoeur (1983) explica que o motor da construção da narrativa pelo indivíduo é a busca de sentido no presente. Essa narrativa é uma história construída pelos indivíduos para dar sentido aos

⁶ Esse pressuposto de Honoré, citado por Delory-Momberger, foi desenvolvido por Pierre Dominicé, da Universidade de Genebra, a partir das histórias de vida, enquanto “biografia educativa” (Dominicé, 2006).

elementos diferentes, em direção a uma totalidade temporal. A composição dessa história está enraizada na pré-compreensão do mundo e da ação. Ele acrescenta que essa ação é construída como uma narrativa a partir da mediação do simbólico para articular signos, regras, normas. Conforme o autor, a história contada 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. Reitera que é a preocupação do indivíduo no presente que determina o sentido do tempo na construção da narrativa.

Ao procurar compreender e explicar o processo pelo qual o indivíduo interpreta suas experiências, tal pesquisa legitima a palavra do outro e permite o engajamento do sujeito como autor de seu percurso de formação. Portanto, a pesquisa biográfica se move em uma dupla e recíproca configuração sendo, ao mesmo tempo, momento de pesquisa e de formação para aqueles/as que dela fazem parte, inclusive para aquele/a que conduz a pesquisa, que se forma como pessoa, como pesquisador/a e formador/a. Conforme Christophe Niewiadomski (2013), seja por relatos orais, escritos, individuais ou coletivos, o material da pesquisa biográfica é “o processo permanente de acesso a uma dialética hermenêutica entre vida, relatos e contextos” (*Idem*, p. 21).

O ato de compreender é um ato ético (Ricoeur, 1990, p. 222). Considero que a compreensão do discurso pelo diálogo, com respeito pelos saberes do outro, é um exercício ético de reponsabilidade, que somente pode vir à tona pela construção de um espaço de confiança entre os participantes da pesquisa. Na pesquisa biográfica o/a pesquisador/a realiza uma incessante interpretação hermenêutica, a partir da relação dialética por processos sucessivos e interligados de compreensão e de explicação. A compreensão que o/a pesquisador/a desenvolve do relato do “outro” tem efeitos sobre si e sobre a construção de conhecimentos. A problemática de pesquisa tem relação com questões produzidas na sua relação com o outro e com o mundo e está inserida em campo específico de produção de conhecimentos. Tal processo tem uma dupla entrada, que se interrelaciona, para o

sujeito pesquisador: o conhecimento de si e de sua questão de pesquisa. Pela autorreflexão da narrativa partilhada, o/a pesquisador/a enriquece seu campo de interpretação sobre suas aprendizagens biográficas em diferentes dimensões de sua vida e, especificamente, pode aprofundar sua compreensão da temática abordada, tendo em vista a produção de conhecimentos científicos.

No caso da pesquisa que apresento, o espaço de co-construção do diálogo e o processo de heterobiografização, que é dele uma consequência, se evidenciam no momento da realização das entrevistas de pesquisa biográfica e nas diferentes etapas da interpretação (na escuta, nas transcrições, nos diferentes momentos de interpretação, na restituição das análises para os participantes etc.), realizadas com estudantes de uma universidade parisiense.⁷

Apresento a seguir aspectos de meu processo de heterobiografização em tal pesquisa. Como o processo de apreender os modos do “outro” atribuir sentidos ao vivido produz aprendizagens sobre mim? Como ele contribui para a minha formação pessoal e como pesquisadora? Estas são questões que serão tratadas a seguir.

3. Alguns aspectos da heterobiografização na pesquisa realizada

As “entrevistas de pesquisa biográfica” com estudantes das Ciências da Educação de uma universidade parisiense acontecem a partir de duas perguntas principais:

1) Quais são as interpretações dos/as jovens estudantes sobre suas experiências de vida e perspectivas de futuro em uma universidade francesa?

2) Qual o significado que atribuem aos desafios objetivos e subjetivos vivenciados no seu percurso de vida e de formação e

⁷ As entrevistas são transcritas na língua francesa para a produção das análises, disponibilizadas para cada participante apresentar suas considerações sobre as interpretações realizadas. Esta restituição é realizada por *e-mail* em razão do tempo escasso para um novo encontro.

como constroem suas táticas, no sentido de Certeau (1980), para tentar superar tais desafios?

Certeau (1980) denomina de tática um cálculo programado de modo fragmentado, sem a noção do todo, o que não permite realizar um distanciamento para a tomada de decisão. “Ela depende do tempo. É necessário jogar constantemente com os acontecimentos para aproveitar as oportunidades” (Certeau, 1980, p. 21).

Como já mencionei, nesse capítulo, o foco não é responder a essas questões, mas identificar alguns aspectos das narrativas de quatro estudantes para refletir sobre minhas aprendizagens decorrentes do processo de heterobiografização. Apresento sinteticamente aspectos do relato de Fred, Fátima, Jérôme e Laure.⁸

Fred nasce na Alemanha e vai para a França aos 10 anos de idade. No momento da entrevista tinha 25 anos e formação em técnica de acústica obtida em Nantes. Fez um curso no Instituto Universitário de Formação de Professores (Institut Universitaire de Formation des Maîtres – IUFM) e obteve um mestrado. Ele morou em Paris e, durante o segundo ano de mestrado profissional, desejava se inscrever no doutorado em Ciências da Educação.⁹

A história de Fred é complexa. Sua narrativa é densa: a partir de várias leituras, dela identifiquei os seguintes temas: a) inserção nos códigos de outra cultura; b) o estudo para ser reconhecido na sociedade e sobreviver; c) a tensão entre o pragmatismo da vida e as perspectivas criativas de ser sujeito de sua história; d) crítica sobre a possibilidade de definir um projeto do futuro. A frase que predomina no seu relato é: “tenho dificuldade de me determinar”. Em relação a suas perspectivas de futuro, no fim do relato, Fred explica que, em diferentes momentos da vida, vivencia a tensão entre as expectativas da família, que são de que ele obtenha uma profissão para sobreviver com tranquilidade, e suas “escolhas” para construir seu projeto de si, como, por exemplo, o movimento de mudar de uma formação mais técnica para a área das Artes, ou

⁸ Informações obtidas em 2017, nomes são fictícios.

⁹ Nome em francês para o Doutorado em Educação.

até mesmo quando se volta para o aprofundamento dos estudos acadêmicos, aspectos não compreendidos e nem valorizados por seus familiares.

Jérôme tinha 28 anos. Relata que era filho único até os 7 anos, o que influencia o relacionamento dos pais com ele, pois era tratado como um pequeno rei em casa. Outro aspecto da família de Jérôme é que seu pai era policial e, por isso, a família mudava muito de lugar. Ele não gostava dessa situação, mas até atingir a maioridade precisava se adaptar às necessidades de sua família. Ele explica seu percurso de formação até o mestrado, enfatizando sua relação com a escola e os desafios para ser reconhecido como sujeito de sua formação. Destaca as transformações em seu relacionamento com a escola e com os estudos. Depois de ter encontrado dificuldades na escola, encontra um lugar reconhecido na universidade, onde é um bom aluno. O sentimento de ser reconhecido como um sujeito de sucesso nos estudos é o tema dominante em sua história. Identifico as seguintes temáticas: a) desafios escolares; b) os reencontros e reconciliação com a escola como um projeto de si; c) a ideia de se formar por conta própria (autodidata). Em relação às perspectivas de futuro, Jérôme explica que não possui um projeto fixo. Para ele, seu caminho é marcado pela improvisação, pelas circunstâncias, pelas sugestões dos amigos. A frase central em seu relato é: “todo dia a vida é feita de encontros”. Ele coloca em evidência as ideias de que é necessário um trabalho de prestar atenção às oportunidades que aparecem e de que os amigos são fundamentais nesse processo.

Fátima é marroquina e berbere. Ela passa a infância em uma pequena cidade de Marrocos e deixa os pais aos 17 anos, para estudar na Universidade de Rabat, a capital onde obteve o diploma de Bacharel em Ciências da Educação. Rabat é uma cidade onde os códigos culturais são diferentes da sua cidade de origem. Depois, ela muda de país e parte para a França, em Pau, para continuar seus estudos. Ao longo da história, ela evoca a questão de ser confrontada com outras culturas, buscando entender a diversidade cultural e encontrar o seu lugar como mulher. Em sua narrativa

podem-se identificar diferentes temas que estão ligados: a) estudar para encontrar um lugar no mundo e construir o projeto de si; b) desigualdade entre homens e mulheres e entre diferentes culturas; c) a relação entre o curso da vida e o trabalho com as mulheres em dificuldade. Fátima apresenta uma coerência em seu relato em relação aos argumentos de perspectivas de futuro e do projeto de si. Pouco a pouco, a partir dos estudos, a questão da defesa dos direitos das mulheres, contra as discriminações sociais e culturais, é central nas suas pesquisas e no seu trabalho na área social. Essa questão, enraizada na sua própria condição de mulher e nas discriminações que sofreu em sua vida, é tematizada em diferentes dimensões de seu relato.

Laure é uma doutoranda em Ciências da Educação. No início da entrevista ela explica que gosta de refletir sobre sua história e que se lembra muito do passado. Ela diz: “eu sou alguém que tem muitas memórias, eu gosto muito de pensar nas minhas lembranças”. Os temas de sua narrativa são: a) a relação com a escola; b) a influência de sua experiência profissional em seu Doutorado em Ciências da Educação; c) o projeto de futuro como possibilidade do presente. Ao longo do relato, Laure apresenta o que compreende sobre a questão do projeto de futuro. Ela questiona a validade do projeto de futuro linear, tendo como referência seu próprio percurso de estudante desde o Ensino Médio até sua inserção no mercado de trabalho. Seu argumento é: “as experiências de trabalho propiciam muitos saberes”. Ela acrescenta que as perspectivas de estudo e de trabalho são construídas pouco a pouco, que não há um projeto de futuro fixo e que é difícil se projetar em relação ao futuro incerto e repleto de mudanças. Ressalta a importância do projeto de si, explicando seu desejo de não ficar fechada em um só caminho. Ela quer ter o direito de mudar, de deixar espaço para outras possibilidades. A frase marcante em seu relato é: “a vida como um leque de proposições de atividades, e é o desejo de aprender que leva às possibilidades”. Seu projeto de si, portanto, é continuar a criar para não ser enquadrada em um projeto único.

De modo geral, ao interpretar as narrativas desses/as estudantes é possível evocar dois tipos de aprendizagens, enquanto processos de heterobiografização. Em primeiro lugar, as reflexões dos participantes ecoam em meus desafios enquanto estrangeira, na França, realizando os estudos pós-doutorais, confrontada com os desafios de adentrar ao modo de vida de outra cultura, com lógicas de aprender diferenciadas, outra língua, com demandas específicas em relação aos estudos.

As narrativas de Fred, Fátima e Jérôme, por exemplo, apresentam seu percurso de vida e de formação, colocando em evidência os efeitos dos desafios objetivos e subjetivos a superar a partir das mudanças de escola, cidade e país. Os novos códigos culturais, a língua, as regras não são dominadas, o que demanda um intenso trabalho de biografização. Como explica Fred:

É um período em que eu fui ao colégio e descobri também outra cultura francesa e como o francês vivia, em particular na região parisiense. Havia uma grande discrepância com a escola primária onde estudei na Alemanha. Eu vivia em uma pequena vila. Eu devia aprender um novo código cultural francês em um grande colégio na França. E para uma criança já é uma mudança passar da escola primária ao colégio, em outro país e em outro tamanho de cidade também. Se passou qualquer coisa de importante para minha formação.

Para Fred e para Jérôme, o sentimento de não pertencer ao novo espaço de vida e de não ser reconhecido pelos professores produz angústias nos seus períodos de transição e traz consequências em relação a seus projetos de si, a partir de um intenso processo de biografização. Schütz (2003) argumenta que, para um estrangeiro, “o modelo cultural do novo grupo não é um refúgio, mas um país aventureiro, não algo compreendido, mas uma questão a ser investigada, não uma ferramenta para lidar com situações problemáticas, mas uma situação problemática e difícil de dominar” (*Idem*, p. 36). Acrescenta o autor que quando um estrangeiro tenta interpretar seu novo espaço social, ele rapidamente descobre que

todo o seu conceito de partida se torna inadequado para a compreensão de novas situações (Schütz, 2003, p. 20-22).

Os desafios em relação às novas experiências são confrontados com uma reserva de conhecimento disponível, utilizada “para antecipar e interpretar novas experiências e transformá-las em experiências adquiridas na forma de conhecimento ou recursos biográficos” (Delory-Momberger, 2014, p. 137). Esses recursos são mobilizados pelos indivíduos para fornecer respostas às situações ou ações em contextos específicos, produzindo sucessos e fracassos. Certas experiências biográficas “são facilmente integradas e entram sem resistência em nosso capital biográfico, porque reproduzem experiências anteriores e podemos reconhecê-las” (Delory-Momberger, 2014, p. 139). Outras experiências “requerem um trabalho de interpretação e elaboração, porque não correspondem exatamente aos esquemas de construção que as experiências passadas tornaram possível nos apropriar” (Delory-Momberger, 2014, p. 139). Segundo Delory-Momberger (2014), o sujeito não se autoriza a iniciar um trabalho de interpretação e apropriação de novas experiências se as situações não corresponderem aos esquemas já apreendidos. Fátima, ao contrário de Fred e Jérôme, interpreta as experiências em relação às mudanças de cidade e país como recursos para construir seu projeto de si e suas questões de pesquisa.

Quando escuto e interpreto as histórias desses e dessas estudantes, suas aprendizagens biográficas, realizo um exercício, que é uma aprendizagem de uma postura ética de vigilância sobre como me relaciono com a singularidade do outro. Dois movimentos se interrelacionam: me deparo com referências culturais dos/as participantes que em determinados aspectos diferem das minhas, com seus contextos específicos; ao mesmo tempo, me reconheço em seus relatos, ao identificar como meus, também, os desafios vividos como estudante/pesquisadora estrangeira, para aprender em outro contexto cultural, com novas exigências escolares, com tensões, com desafios de novas relações de amizade. É um trabalho intenso de biografização como mulher, mãe e pesquisadora. Preciso entrar no código de outro país e compreender melhor os pressupostos teóricos

e metodológicos da pesquisa biográfica. Outra questão que emerge é o desafio como mãe: com uma filha, que precisava entrar na nova cultura e vivenciava as dificuldades na experiência de sociabilidade e de escolarização. Identifico, portanto, a aprendizagem ética de compreender, respeitar e valorizar os saberes do “outro”. A pesquisa biográfica propicia uma co-construção de sentido, mediante um diálogo intercultural.

Identifico, ainda, outro aspecto do meu processo de heterobiografização nas narrativas dos/as estudantes. A questão central de minha pesquisa era compreender o percurso de vida e de formação dos/as estudantes e suas perspectivas de futuro e minha questão inicial foi perguntar sobre tal percurso e sua relação com as perspectivas de futuro.

Fred e Laure, ao longo da entrevista, questionam a possibilidade de construir um projeto único para o futuro. Um exemplo desse questionamento é a frase várias vezes repetida por Fred no decorrer da entrevista: “Eu tenho dificuldade em me determinar”. Pode-se também apresentar o ponto de vista de Laure sobre a ideia de projeto de futuro. Ela explica que as perspectivas de estudos e de trabalho são construídas pouco a pouco, que ela não tem um projeto de futuro fixo. Ao longo de sua narrativa ela explica que deseja se permitir a aproveitar as chances. Ela prioriza seu projeto de si, explicando que não deseja se fechar em um caminho. Quer ter direito de mudar sua rota, deixar sempre espaço para outras possibilidades. Segundo ela, “o futuro é... eu não sei. É necessário que se tenha possibilidades, é tudo”. Para Laure o mais importante é pensar sobre o futuro imediato. Considera que o projeto se forma a partir de uma demanda do presente. Jérôme também explica que não há um projeto de futuro fixo. A construção de seu caminho é feita pela improvisação, pelas circunstâncias, pelas sugestões dos amigos.

Eu havia refletido sobre a necessidade de desconstrução de uma compreensão fixa e linear sobre o percurso de vida e projetos de futuro na sociedade atual, em relação à ideia de que as sociedades modernas passam por mutações a respeito das

transformações nas relações entre o indivíduo e o social na sociedade capitalista. É importante que, nesse processo, identifiquem-se transformações na relação com o tempo. Este não é mais apreendido como cíclico ou linear, mas apresenta-se como “fragmentado, ou mesmo pulverizado numa multiplicidade de instantes eternos ... A vida, seja individual ou social, não passa de uma sucessão de presentes, uma coleção de instantes experimentados com intensidade variada” (Bauman, 2008, p. 46). Como explica Bauman (2008), neste modo de compreender o mundo não se valoriza a noção de progresso, possibilitado pelos esforços humanos. “A ideia do tempo da necessidade foi substituída pelo conceito de tempo de possibilidades ..., aberto em qualquer momento” (Bauman, 2008, p. 47), pela imprevisibilidade do novo. O que importa é o momento presente, não perder a oportunidade, pois não haverá nova chance. Essa pressa é em parte justificada “pelo impulso em adquirir coisas e pela necessidade de substituí-las e descartá-las” (Bauman, 2008, p. 50).

Essas mudanças, como explica Delory-Momberger (2009a), não enfraquecem a normatividade que é imposta pela sociedade. Elas deixam de ser direcionadas pelas grandes “agências de socialização” (Delory-Momberger, 2009a, p. 18). Se apresentam como formas menos centralizadas, mais difusas, mas elas continuam muito eficazes. Nesse processo, “o indivíduo está no centro da mutação societal que caracteriza a modernidade avançada” (Delory-Momberger, 2009a, p. 18); “ele se torna o objeto do mercado, não só como consumidor, mas como o bem, o valor supremo do mercado (Delory-Momberger, 2009a, p. 19-20). Nesse contexto de desigualdades sociais cada um é culpabilizado individualmente pelos fracassos e considerado responsável por seus sucessos, reforçando a ideia de uma autonomia absoluta do indivíduo em relação à sociedade. A ideia de construção de um projeto de futuro linear e fixo é substituída aos poucos pela ideia de projetos que mudam e que se adaptam continuamente às circunstâncias do presente.

Mesmo tendo como referências esses pressupostos, os diálogos com os/as participantes do estudo contribuem para uma reflexão sobre o modo como formulo a questão central, que deu o tom para as entrevistas e que, de certo modo, favorecia uma narrativa linear do percurso de vida e de formação e uma ideia de conceituar uma explicação unívoca sobre a perspectiva de futuro.

Com os questionamentos dos/as estudantes, passo a refletir sobre o modo como conduzo a entrevista, a refletir sobre minhas representações quanto à ideia de percurso de formação e projeto de futuro. Emergem elementos das narrativas que remetem à valorização das interpretações sobre como cada um constrói seu projeto de si, com seus matizes plurais, a partir das tensões e confrontos com as exigências sociais, da família, de sobrevivência na sociedade. O projeto de si toma destaque no estudo. Ele é compreendido na pesquisa como a busca de sentido do sujeito sobre sua vida e as estratégias construídas cotidianamente para exercer o papel, mesmo com restrições impostas pela sociedade, de protagonista da sua história. Portanto, o projeto de si está ligado às interpretações das experiências, ao processo de biografização e às articulações entre as aprendizagens biográficas apropriadas em diferentes dimensões da vida do sujeito. É construído pouco a pouco, em constante negociação com a realidade sócio individual.

As interpretações se voltam para a compreensão sobre como os/as estudantes se conformam, se adaptam, desafiam ou negociam as decisões tomadas, no jogo de possíveis entre o que desejam realizar e no confronto com os desafios concretos vivenciados em cada momento de suas vidas.

Analiso cada narrativa de modo exaustivo, para compreender os significados atribuídos a esse processo e para identificar as táticas construídas diariamente, que aproximam ou distanciam os/as estudantes do sentimento de serem mais ou menos sujeitos de suas histórias. Portanto, minhas reflexões sobre os questionamentos dos/as estudantes permitem focalizar mais seus projetos de si do que definições sobre projetos de futuro.

4. Considerações finais: o processo de heterobiografização como parte da pesquisa biográfica

Para concluir é importante remarcar que na pesquisa biográfica, a dimensão das aprendizagens heterobiográficas do/a pesquisador/a faz parte dos achados da pesquisa. Geralmente, quando se apresenta a pesquisa biográfica são sublinhados os processos de biografização dos participantes do estudo. Considero igualmente importante a relação entre biografização e heterobiografização daquele/a que conduz a pesquisa, pois ele/a faz parte do processo, se forma como pessoa e como pesquisador/a. Tomar consciência sobre essa dimensão é fundamental e apresenta implicações para o processo de análise dos resultados. Em relação à pesquisa realizada, duas aprendizagens podem ser identificadas:

4.1 A construção da postura ética de valorização dos saberes do “outro”

Quando entro em diálogo com o/a entrevistado/a, escutando seu processo intenso de biografização, as narrativas construídas ecoam em minhas questões. Identifico uma aprendizagem mais pessoal sobre os desafios para entrar no código de outra cultura, de entrar em outras lógicas escolares, o que dialoga com meu intenso processo de biografização em outro país. No entanto, essa aprendizagem não é apenas pessoal, ela contribui na minha formação como pesquisadora, especialmente para a edificação de uma postura ética com os/as entrevistados/as. Reconheço e valorizo a experiência do “outro” na sua diversidade, complexidade de saberes, de sentimentos, dos sentidos produzidos para fazer frente aos desafios.

4.2 Reflexividade para o/a pesquisador/a sobre a pertinência da questão de pesquisa

A questão colocada no início da pesquisa biográfica traduz a maneira como o/a pesquisador/a constrói seu objeto de pesquisa.

Portanto, ela produz também efeitos sobre as narrativas produzidas.

Portanto, considero que a questão formulada pelo/a pesquisador/a, na pesquisa biográfica, influencia no modo como os/as entrevistados/as produzem suas narrativas, mobilizando-os a construir suas histórias para responder a essa questão inicial a partir de suas inquietações no presente. Desse modo, o processo de heterobiografização vivido pelo/a pesquisador/a permite sua reflexão sobre as referências que está mobilizando para realizar o estudo. Passo por esse processo como pesquisadora. Os modos como os/as entrevistados/as respondem a minha questão me levam a questionar possíveis contradições entre meus referenciais teóricos e metodológicos e os modos como formulo a questão de pesquisa.

Esse processo remete a um questionamento sobre a pertinência de focalizar, no estudo, as perspectivas de futuro dos/as jovens. Interrogo se não estou priorizando a apreensão de definições sobre projetos de futuro a partir das exigências dominantes, que se pautam na busca de resposta às pressões da modernidade avançada de definir o que os/as estudantes farão no futuro. Eu começo a priorizar a análise da construção dos projetos de si de cada estudante, compreendida como apropriação reflexiva dos percursos vivenciados, num intenso trabalho para serem reconhecidos em suas singularidades, no confronto com exigências e pressões da sociedade. Passo a ter como foco a compreensão do confronto entre os desejos dos/as estudantes de serem reconhecidos/as, de serem protagonistas de suas histórias, e os desafios objetivos e subjetivos que precisam enfrentar nesse contexto.

Pode-se afirmar, portanto, que o processo de heterobiografização vivenciado na pesquisa contribui para a biografização do/a pesquisador/a, como também que o movimento entre heterobiografização e biografização possibilita a emergência de uma dimensão formativa e de produção de conhecimentos importantes no âmbito da pesquisa biográfica em educação.

Referências

- ALLEIT, P.; DAUSIEN, B. Apprentissage biographique. In: DELORY-MOMBERGER, Christine (Dir.). *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*. Toulouse: Érès, 2019. p. 19-22.
- BAUMAN, Z. *Vida para o consumo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BECK, U. *La société du risque: Sur la voie d'une autre modernité*. Paris: Champs Flammarion, 2003.
- CERTEAU, M. de. *L'invention du quotidien: Arts de faire*. Paris: Gallimard, 1980.
- DELORY-MOMBERGER, C. *Les histoires de vie: De l'invention de soi au projet de formation*. 2. éd. Paris: Anthropos, 2004.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006.
- DELORY-MOMBERGER, C. Histoire de vie, processus de formation et théorie de l'apprentissage. In: SIMONET-TENANT, F. *Le propre de l'écriture de soi*. Paris: Téraèdre, 2007. p. 123-128.
- DELORY-MOMBERGER, C. *La condition biographique: Essais et récits de soi dans la modernité avancée*. Paris: Téraèdre, 2009.
- DELORY-MOMBERGER, C. *A condição biográfica: Ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada*. Natal: EDUFRN, 2012.
- DELORY-MOMBERGER, C. *De la recherche biographique en éducation: Fondements, méthodes, pratiques*. Paris: Téraèdre, 2014.
- DELORY-MOMBERGER, C. Hétérobiographie/hétérobiographisation. In: DELORY-MOMBERGER, C. (Dir.). *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*. Toulouse: Érès, 2019, p. 89-90.

DOMINICÉ, P. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 345-357, maio/ago. 2006.

DUBET, F. *Le déclin de l'institution*. Paris: Seuil, 1995.

FERRAROTTI, F. *Sobre a ciência da incerteza: O método biográfico na investigação em ciências sociais*. São Paulo: Edições Pedagógicas; Mulemba, 2013.

FERRAROTTI, F. *História e histórias de vida: o método biográfico nas ciências sociais*. Natal: EDUFRN, 2014.

NIEWIADOMSKI, C. Les territoires d'investigation de la recherche biographique. In: NIEWIADOMSKI, C. et al. (orgs). *La mise en récit de soi: Place de la recherche biographique dans les sciences humaines et sociales*. Villeneuve d'Ascq: Septentrion: Presses Universitaires, 2013. p. 21-39.

NIEWIADOMSKI, C. ; DELORY-MOMBERGER, C. Introduction: Recherche biographique et sciences humaines et sociales. In: NIEWIADOMSKI, C.; DELORY-MOMBERGER, C. (org.). *La mise en récit de soi: Place de la recherche biographique dans les sciences humaines et sociales*. Villeneuve d'Ascq: Septentrion: Presses Universitaires, 2013, p. 17-20.

RICOEUR, P. *Temps et récit I*. Paris: Gallimard, 1983.

RICOEUR, P. *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil, 1990.

SCHÜTZ, A. *L'étranger: Un essai de psychologie sociale*. 1. éd. Paris: Éditions Allia, 2003.

Capítulo 9

Dos caminhos formativos e processos de relação com o saber aos projetos de si: pesquisa biográfica com jovens universitários(as)

Uma versão deste capítulo foi publicada anteriormente como artigo com o mesmo título, na *Revista Eletrônica de Educação*, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 1-18, 2024.¹

1. Introdução

Os estudos realizados no Grupo de Pesquisa Juventudes, Culturas e Formação (Gpejuv),² criado em 2010, se interessam pela relação entre os/as jovens com seus espaços sociais e como eles/as se constroem nesses espaços. Em seus anos de existência, as pesquisas focalizam diversas questões das juventudes nas suas relações com a escola, e muitos trabalhos se voltam para as juventudes no Ensino Médio.³

Considera-se a juventude como categoria sócio-histórica e a necessidade de atentar para as diferentes dimensões das experiências dos/as jovens para além de sua condição como estudantes (Weiss, 2015; Dayrell, 2007; Arantes, 2003; Reis, 2021a; 2022a).

São priorizados os enfoques qualitativos para analisar os sentidos que os/as estudantes atribuem aos percursos formativos em diversos contextos culturais, sociais, políticos e, especialmente, escolares. Grande parte desses estudos recorre à teoria de relação com o saber (Charlot, 2000, 2021), para estudar como os indivíduos,

¹ Há, também, a versão do artigo em espanhol. Ver: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6915/1732>

² Grupo de pesquisa coordenado por Rosemeire Reis e por Jeane Félix (Cedu/PPGE/Ufal/CNPq), criado em 2010.

³ Ver: (Reis; Pereira, 2023).

pelas atividades com as quais são confrontados, constroem as relações com o mundo, com os outros e consigo mesmos. Em outras palavras, tais estudos analisam os encontros e desencontros entre os modos de expressão dos/as jovens com os modos de aprender da escola (Charlot, 2021; Vercellino, 2020; Reis, 2021a).

Contudo, o paradigma do biográfico insere-se, definitivamente, como aporte teórico-metodológico para as pesquisas do grupo após a realização dos estudos pós-doutorais na Universidade Sorbonne Paris Nord, sob a supervisão de Christine Delory-Momberger (2016-2017). Delory-Momberger (2017, p.11) explica que está no cerne do projeto da pesquisa biográfica,

o reconhecimento e a exploração do biográfico como dimensão constitutiva do processo de individuação, de educação e de socialização, respondendo, em efeito, a uma configuração sócio-histórica das relações do indivíduo com o social.⁴

A realização do estudo com os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa biográfica em educação, com jovens estudantes em Paris, configura-se como um momento fundamental para a sua inserção nos referenciais teóricos e metodológicos do grupo de pesquisa. Tal estudo visa pesquisar a questão dos sentidos que os/as jovens estudantes universitários/as atribuíam às suas experiências e, em particular, em relação às articulações entre os percursos formativos, os processos de relação com o saber e os projetos de si.

Ele se fundamenta no pressuposto de que a apropriação do mundo social, mediante as aprendizagens, inscreve-se em diferentes dimensões da existência: cognitiva, afetiva, profissional, de gênero, entre outras. O entrelaçamento dessas diversas dimensões das experiências individuais é denominado, conforme Christine Delory-Momberger (2014), “percurso de formação”. Tais dimensões estão interrelacionadas e se influenciam mutuamente. A partir das análises dos relatos orais, pela entrevista de pesquisa

⁴ Em todo o capítulo há a tradução livre da autora.

biográfica, é possível identificar como os/as participantes da pesquisa interpretam as suas experiências, articulam tais aprendizagens e constroem os sentidos dos seus projetos de si em uma sociedade em que os projetos de futuro são incertos e estão em constante mutação.⁵

2. Pressupostos teóricos da pesquisa biográfica

Compartilho com Bernard Charlot a noção socioantropológica de educação, segundo a qual necessitamos aprender para fazer parte de um mundo que nos precede. Assim, em razão de nossa condição inacabada, a apropriação do mundo ocorre a partir das atividades que realizamos, cujos sentidos se articulam, excluem-se ou se ressignificam e nos constroem em três dimensões: da humanização, da socialização e da singularização/subjetivação. Como explica Charlot (2000, p. 53), "Eu me construo e sou construído pelos outros - este movimento longo, complexo, nunca completamente acabado, que é chamado educação".

Considera-se que, para se tornar humano, social e singular, cada indivíduo precisa interpretar e compreender as lógicas específicas de aprender nos processos formativos com os quais é confrontado. No "âmago das relações sociais" (Sève, 1968; Charlot, 2000), os espaços de vida em sociedade são organizados com suas lógicas específicas de aprender, construídas como resultado de disputas de saber-poder (Foucault, 2003), numa sociedade perpassada pela discriminação social, racial e de gênero.

Ao nos filiar a esse mundo, não temos acesso às mesmas atividades e possibilidades de aprender e, mesmo dentro dos mesmos espaços sociais, engajamo-nos de forma diferente em relação às atividades com que somos confrontados. É importante ressaltar que os tipos de atividades às quais temos acesso produzem as referências para a nossa interpretação do mundo, para nos reconhecermos e nos fazermos reconhecer pelos outros.

⁵ (Delory-Momberger, 2009).

Esse processo produz a relação com o saber: a relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo dos indivíduos confrontados com a necessidade de aprender (Charlot, 2000). O desejo de aprender é mobilizado pelas razões criadas em nossa relação com o mundo social (Reis, 2012, 2021b).

A entrada do sujeito no mundo, sua participação em certos processos formativos, conta com uma dimensão objetiva e com os processos de subjetivação, que se articulam. O sujeito não é um reflexo do mundo social. Ele reinventa esse mundo constantemente: “ele apropria-se dele, medeia-o, filtra-o e o retransforma, projetando-o em outra dimensão, aquela, em última instância, de sua subjetividade” (Ferrarotti, 2014, p. 53).

As condições objetivas da relação dos/as estudantes com os espaços sociais e escolares podem ser pesquisadas: Em quais processos formativos os/as estudantes têm a oportunidade de se engajar em determinado espaço social? Quais são os tipos de atividades a que têm acesso e por quê? Quais são os desafios concretos que enfrentam para tal engajamento? Quais as lógicas de aprender, saberes e práticas valorizadas?

É também importante procurar compreender a dimensão subjetiva desse processo: como o indivíduo interpreta atividades e aprendizagem para a construção singular dos significados socialmente construídos? Quais indícios de processos de subjetivação podem ser identificados? Como as experiências nesses espaços sociais afetam como se reconhecem? Quais são as suas interpretações de como são reconhecidos pelos outros?

Segundo Bernard Charlot, a partir das nossas atividades, das práticas sociais e culturais, construímos nossas relações epistêmica, identitária e social com o saber. A relação epistêmica pressupõe processos de apropriação de lógicas específicas de aprender a partir da participação em atividades socialmente construídas. A relação epistêmica refere-se tanto à apropriação de conteúdos intelectuais como ao domínio de uma atividade ou relação, que pode ou não produzir um processo chamado por

Charlot de “eu reflexivo”, “o domínio de uma atividade engajada no mundo” (Charlot, 2000, p. 69).

A relação identitária com o saber refere-se à aprendizagem que faz sentido para o sujeito, com referência à sua história, “às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, à sua relação com os outros, à imagem que tem de si mesmo e à imagem que quer dar de si aos outros” (Charlot, 2000, p. 72). A relação social refere-se às condições em que o sujeito se encontra na sociedade, que tende a permitir o acesso a certas atividades e não a outras, ou que interfere, mas não determina, na construção de sentidos que cada sujeito atribui ao mundo, aos outros e a si mesmo. Partilho com Charlot (2021) a ideia de que a relação com o saber é sempre, ao mesmo tempo, epistêmica, identitária e social.

A pesquisa biográfica contribui em ambas as dimensões. Ao analisar os sentidos que os/as estudantes universitários/as atribuem às suas trajetórias e experiências formativas, contribui para o estudo das dimensões objetivas e subjetivas de seus percursos formativos. É possível identificar indícios de sua relação epistêmica, identitária e social com o saber, bem como analisar as interpretações dos/as participantes sobre os seus processos biográficos, que influenciam na construção de si mesmos como sujeitos sociais singulares. Parte-se do pressuposto de que “a instituição do humano é o conjunto de processos biográficos através do qual o indivíduo da espécie humana se torna psicologicamente societário do gênero humano” (Sève, 2008, p.105).

Se os estudos realizados com os/as jovens e a escola partem da noção ampla da relação com aprender, dos sentidos atribuídos às atividades realizadas em todos os espaços sociais e, principalmente, na escola; pela pesquisa biográfica é possível interpretar as linguagens que exprimem os sentidos que os/as jovens atribuem às suas experiências. A pesquisa desenvolvida com jovens de uma universidade francesa contribui, portanto, para não dicotomizar as dimensões sociais e singulares da construção dos/as jovens como estudantes.

Nos diferentes momentos de nossa vida, “não paramos de nos biografar, quer dizer, de inscrever nossa experiência em esquemas temporais orientados, que organizam mentalmente nossos gestos, nossos comportamentos, nossas ações, segundo as lógicas de uma configuração narrativa” (Delory-Momberger, 2017, p. 17). Esse processo é denominado biografização por Delory-Momberger.

Para a pesquisa biográfica em educação, quando o paradigma biográfico é utilizado, parte-se do pressuposto de que é necessário trazer para o primeiro plano as análises das linguagens produzidas pelos jovens na sua relação com o mundo, com os outros e consigo mesmos. Estudos com base nas narrativas de jovens estudantes buscam ter acesso aos indícios de biografização, enquanto trabalho de configuração temporal e narrativa de um sujeito singular/social que atribui sentidos às experiências vividas em sociedade (Delory-Momberger, 2014).

Segundo Wilhelm Dilthey, o processo pelo qual os eventos e as experiências significativas se transformam em biografia pelo indivíduo denomina-se “*biographisierung*” ou, literalmente, como explica Delory-Momberger (2005, p.42), atividade de biografização. Quando as experiências vividas são interpretadas e entram na nossa história, produzem aprendizagens biográficas. Portanto, Dilthey propõe um modo de compreender a formação pelo qual é possível pensar “sobre as relações entre os processos e a modalidade de aprendizagem (*Lernprozesse*) ao tornar-se formação do sujeito (*Bildungsprozess*), na dinâmica da existência individual” (Delory-Momberger, 2005, p. 42-43).

Alfred Schütz e Thomas Luckmann se interessam pela questão de como os indivíduos interpretam suas experiências. Explicam que esses indivíduos, a partir de suas socializações e experiências, produzem um sistema de referências na sua relação com o mundo, que geram um “estoque de conhecimentos disponíveis, utilizados para interpretar experiências passadas e presentes” (Schütz; Luckmann, 1973, p. 28).

Em relação a essa questão, Delory-Momberger retoma as explicações de Schütz (Schütz, 1970; Delory-Momberger, 2019). De

acordo com Schütz, a maioria das situações que vivemos são, automaticamente, integradas ao nosso conhecimento da experiência, mas outras, ao contrário, exigem uma interpretação à qual resistimos porque não correspondem aos nossos esquemas de interpretação já aprendidos. “Para serem integradas como experiência, elas exigem uma reconfiguração do estoque de conhecimentos disponíveis” (Delory-Momberger, 2019, p. 83). Ele acrescenta que certas situações não se tornam experiência porque são muito diferentes e contrastam com o nosso capital biográfico. Assim, elas não encontram um lugar e não dialogam com os recursos biográficos que possuímos. Esse processo singular de cada indivíduo é denominado por Delory-Momberger (2022, p. 22) como “construção biográfica das aprendizagens”, nutrido, continuamente, “os recursos de nosso capital biográfico” (*Idem*, p. 81).

Delory-Momberger salienta que a narrativa de si é um lugar de aprendizagem. Quando estamos produzindo a narrativa, são desencadeados processos reflexivos. Acrescento que a narrativa de si na pesquisa biográfica, ao intensificar o trabalho de biografização e o processo de construção do “eu reflexivo”, permite uma melhor compreensão das articulações entre diferentes saberes e as razões para investir em certas formas de aprender, o que denomino “relação biográfica com o aprender” (Reis, 2022).

Com a entrevista de pesquisa biográfica, o/a pesquisador/a participa de um diálogo com o/a participante da pesquisa. A partir de uma questão introdutória, propicia-se um espaço de flexibilidade e de interpretação do vivido, em que as narrativas produzidas se configuram como experiência para os/as participantes da pesquisa. As análises das entrevistas buscam apreender os indícios desse trabalho de ressignificação do vivido.

Em relação ao estudo realizado com jovens estudantes numa universidade francesa, a questão que se coloca é compreender como esses/as jovens, no contexto da vida na França, interpretam os processos formativos porque se inscrevem, tendo em vista as suas perspectivas de futuro. Quais são as relações que eles/as identificam entre as suas experiências formativas e as suas perspectivas de futuro?

Quais são as tensões nesse processo? Quais dimensões dos processos de relação com o saber podem ser identificadas?

Para problematizar o contexto em que as atividades se organizam e em que os/as estudantes da pesquisa produzem suas narrativas de si, recorro às reflexões de Delory-Momberger sobre o lugar do biográfico nas sociedades contemporâneas. Segundo a autora,

a importância crescente do biográfico na modernidade está intimamente ligada às mutações sociais, econômicas e tecnológicas vivenciadas nas sociedades contemporâneas e que produzem efeitos para os modos de vida individuais e coletivos (Delory-Momberger, 2017, p. 12).

Para analisar tais mutações, ela aborda as transformações atuais nas relações de trabalho, com a flexibilização dos contratos, com uma complexidade que perpassa o funcionamento e a circulação de saberes em diferentes espaços sociais, a partir da globalização, da aceleração no desenvolvimento dos meios digitais, de novas redes sociais etc., e acrescenta que essa sociedade complexa é acompanhada por “uma oferta biográfica infinitamente aberta e diversificada” (Delory-Momberger, 2017, p.13).

A autora recorre, também, às análises de Bauman para explicar as transformações da sociedade ocidental na contemporaneidade. Na sociedade industrial, denominada por Bauman (2008), modernidade sólida, predominava uma forte estruturação econômica e social que tendia a definir as trajetórias de vida dos indivíduos de modo linear e a partir de padrões previamente estabelecidos. Na atualidade, na modernidade líquida, conforme Bauman (2008), os indivíduos passam a ter uma multiplicidade de referências dos diferentes espaços sociais. Esses espaços sociais deixam de ser rigidamente ordenados e hierarquizados e permitem que os modelos biográficos de referência entrem em concorrência (Delory-Momberger, 2017, 2021).

A partir de novas normatividades, com a exacerbação do indivíduo como objeto do mercado e centro da sociedade, intensifica-se a percepção de que cada um é, individualmente,

culpado por seus fracassos e responsável por seus sucessos. Esse movimento, denominado condição biográfica (Delory-Momberger, 2009), coloca em primeiro plano a dimensão individual e pretensamente autônoma de suas decisões na sociedade.

Nesse contexto, as formas como os indivíduos trabalham para dar coerência à sua existência se apresentam com novas configurações. As narrativas de si deixam de ficar circunscritas ao privado e seus usos se deslocam também ao espaço público. A autora acrescenta que se identificam questões paradoxais sobre a narrativa biográfica na contemporaneidade. Quais seriam essas injunções paradoxais em que as narrativas de si estão imersas?

Compreendo que a autora se refere à ênfase atribuída ao indivíduo nas diferentes dimensões da vida em sociedade. Não se pode negar que o individualismo da sociedade vem acompanhado do discurso de uma possibilidade individual de consciência de si e da representação compartilhada de que os indivíduos são capazes, por meio de sua atividade reflexiva e interpretativa, de agir sobre si mesmos na sua vida para dar forma às suas inscrições sociais. Identifico, também, que essa perspectiva reflexiva se traduz por uma aspiração de realização pessoal, ancorada numa visão propagada de que cada um tem, diante de si, um mundo com múltiplas possibilidades, mesmo que, no cotidiano, tais possibilidades estejam limitadas ao contexto em que esse indivíduo está inserido.

Evidencia-se que tal perspectiva de autonomia reflexiva individual é rapidamente apreendida pelo individualismo normativo, regida pelos valores do mundo empresarial liberal, que transforma a possibilidade de autonomia do indivíduo em instrumento de conformação às lógicas do capital. As aspirações individuais são transformadas em modelos determinados, regidos por exigências determinadas pelo exterior, que precisam se enquadrar nos percursos, comportamentos sociais e profissionais de cada pessoa (Delory-Momberger, 2021).

Levando em consideração essas injunções da relação entre o indivíduo e a sociedade, como interpretar as narrativas de si de

jovens da universidade parisiense sobre seus percursos formativos, tendo em vista as possíveis articulações entre os seus processos de relação com o saber e os seus projetos de si?

3. Caminhos da pesquisa

As entrevistas de pesquisa biográfica foram realizadas com cinco jovens estudantes: dois homens do Master II, uma estudante que estava no doutorado e uma estudante do Master I, da área das Ciências da Educação de uma universidade parisiense, inscritos em cursos que, no Brasil, denominam-se, genericamente, como “pós-graduação”.⁶

Juntamente com Christine Delory-Momberger, preparo os eixos norteadores da entrevista: o percurso de formação; a relação com vida atual; a relação com o futuro; a relação com o contexto em que a vida ocorre. Essas entrevistas são realizadas em locais escolhidos pelos/as entrevistados/as, como cafés, biblioteca etc. Em clima de diálogo, eu explico o objetivo do estudo, peço para registrar a conversa, apresento uma das questões norteadoras e cada participante começa a narrar os aspectos considerados pertinentes.

Nessas entrevistas, eles/as são convidados/as a trazer dimensões identificadas como significativas de seu percurso de formação para explicar como constroem suas perspectivas de futuro. A questão apresentada provoca uma reflexão sobre como interpretam os caminhos percorridos, suas “escolhas”, as razões que os levam ao tipo de formação realizada na universidade no momento da entrevista.

Um aspecto importante é compreender o que é uma narrativa de si. Não se trata de uma história com começo, meio e fim já pronta,

⁶ Na França, depois da graduação, o Master I e o Master II correspondem ao mestrado no Brasil. Como no Brasil, esses processos formativos podem ser profissionais, com pesquisas para a prática profissional, ou acadêmicos. Há, também, o doutorado.

como uma história linear sobre o passado. A narrativa de si, nesta pesquisa, é uma história construída pela linguagem oral, como interpretação do vivido, que se atualiza para produzir coerência em relação à questão colocada pelo/a pesquisador/a. Por meio desse trabalho reflexivo de elaboração da narrativa, que dá forma e sentido à experiência vivida, o/a participante da pesquisa pode “fazer experiência”, conforme Delory-Momberger (2019), de acordo com as referências oferecidas por suas próprias construções biográficas.

Neste estudo, as narrativas são produzidas pelas entrevistas; porém, partilho com Passeggi, Souza e Vicentini que as narrativas de si não se restringem à escrita e à oralidade. Outras linguagens entram

no horizonte da pesquisa e das práticas de formação: fotobiografias, audiobiografias, videobiografias e abre-se para a infinidade de modalidades na web: blogs, redes, sites para armazenar, difundir e praticar formas de contar, registrar a vida e até mesmo de viver uma vida virtual (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011, p. 371).⁷

A entrevista de pesquisa biográfica configura-se como um caminho profícuo para interpretar e compreender processos de biografização dos/as participantes. É um momento privilegiado, quando emerge um “conjunto de operações de subjetivação e de reflexividade do indivíduo sobre o mundo e sobre si mesmo, em um ato, nas quais ele reconstrói e estabelece coerência sobre a experiência vivida, marcada pela fragmentação e pela descontinuidade” (Delory-Momberger, 2014, p.144).

Tendo como referência os estudos de Ricoeur (1996), compreende-se que o/a participante da pesquisa constrói uma narrativa (*mise en intrigue*), num triplo processo: de configuração, de síntese do heterogêneo e de círculo hermenêutico, que produz

⁷ Tais autores utilizam o termo pesquisa (auto)biográfica, conforme o movimento de pesquisa-formação que se construiu no Brasil. Partilho dos mesmos pressupostos teóricos; porém, utilizo o termo pesquisa biográfica como sinônimo de pesquisa (auto)biográfica, preservando a terminologia utilizada por Christine Delory-Momberger, na França.

sentido para a história contada. Cada narrativa é configurada por linguagens em um sentido amplo: códigos, repertórios, figuras do discurso, esquemas de ação que contribuem para produzir e reproduzir a realidade social. Esse material é transcrito e interpretado pelo/a pesquisador/a.

Portanto, a realização da pesquisa biográfica pressupõe a construção de um espaço de confiança. No diálogo estabelecido, cada um/uma, à sua maneira, é afetado/a pelo processo de pesquisa. As aprendizagens recíprocas que decorrem dessa experiência são denominadas por Delory-Momberger, processo de heterobiografização.⁸ Ao recontar suas experiências, os indivíduos podem se distanciar e olhar para elas de forma diferente. É um processo reflexivo que lhes permite reconfigurar suas redes de significados e fazer novas perguntas.

4. Análise das entrevistas de pesquisa biográfica

4.1 Alguns aspectos das análises

Nas entrevistas, os/as participantes descrevem, explicam, argumentam e avaliam suas ações e, no entrecruzamento dessas formas de discurso, apresentam tematizações e valorização de determinados aspectos em detrimento de outros.

Para as interpretações de cada entrevista transcrita, utilizo as categorias apresentadas por Delory-Momberger no livro, *De la recherche biographique en éducation: fondament, méthodes e pratiques* (2014): as formas do discurso (narrativo, descritivo, explicativo e avaliativo); os esquemas de ação (agir estratégico, agir progressivo, agir assumindo riscos, agir com atenção); os motivos recorrentes, ou seja, as temáticas que se sobressaem e organizam a ação da narrativa, e a gestão biográfica dos motivos recorrentes (*topoi*) – o confronto e as negociações entre os motivos recorrentes e as

⁸ (Delory-Momberger, 2014; Reis, 2020).

disposições e recursos efetivos, pessoais e coletivos daquele/a que produz o relato.

A partir das várias leituras de cada entrevista, identifico os motivos recorrentes e, a partir deles, divido as interpretações em partes ou temas. Em cada parte, analiso os tipos de discurso: narrativo, descritivo, explicativo e avaliativo, e as relações entre eles. No fim da análise de cada uma, apresento uma interpretação geral, evidenciando o esquema de ação e a gestão biográfica dos motivos em razão da realidade socioindividual, ou seja, em relação aos aspectos do contexto social que influenciam os caminhos apresentados pelo/a entrevistado/a.

Posteriormente, analiso as cinco entrevistas, colocando-as em diálogo, procurando compreendê-las em relação ao contexto sócio-histórico em que estão inseridas. Não é possível, neste capítulo, apresentar todas as dimensões das análises das cinco entrevistas. Apresento brevemente a descrição e a análise da entrevista com uma jovem estudante do Master II.⁹

4.2 Aspectos gerais da entrevista com Fátima

Fátima é marroquina e berbere. Ela passou sua infância em uma pequena cidade do Marrocos e deixou seus pais, aos 17 anos de idade, para estudar no Ensino Médio de Rabat, a capital, onde, mais tarde, obtém um diploma em Ciências da Educação. No início da entrevista, embora eu não pergunte, Fátima justifica sua motivação para realizá-la. Ela diz que é originária do Marrocos e que conhece bem as limitações de fazer entrevistas no exterior. Ela compreende o meu lugar como uma pesquisadora brasileira e meus desafios para fazer entrevista em outro país.

⁹ Depois da análise de cada entrevista, identifico assuntos que perpassam as cinco entrevistas: sociabilidades e conflitos entre as referências dos/as jovens em relação a determinados códigos culturais; o lugar da escola nos projetos de si e a temática que coloca em evidência o “tom” atribuído ao projeto de si. Neste capítulo não é possível apresentar todas essas etapas.

Explica Fátima que Rabat é uma cidade onde os códigos culturais são diferentes de sua cidade natal. Posteriormente, ela muda de país e parte para a França, em Pau, para continuar seus estudos. Ao longo da narrativa, ela fala sobre ser confrontada com outras culturas, o que a leva a buscar compreender a diversidade cultural e a demarcar o seu lugar como mulher. Ela tem duas irmãs, uma de 18 anos, que se prepara para o bacharelado, e uma de 27 anos, um ano mais velha, que não tem a mesma relação com a escola. Tal irmã já repetiu muitos anos e ainda está na universidade. O discurso de Fátima é quase sempre explicativo e, às vezes, descritivo. Podem-se identificar diferentes temas interrelacionados:

a - Estudar para encontrar um lugar no mundo e construir um projeto de si;

b - Desigualdade entre homens e mulheres e entre culturas diferentes;

c - A relação entre o percurso de vida e o trabalho com mulheres em dificuldade;

d - Estudar para encontrar um lugar no mundo e construir um projeto de si.

Fátima vivia em uma cidade pequena e muito tradicional, sem universidade. Existiam apenas escolas para engenheiros, enfermeiros e técnicos de contabilidade. Ela diz: “Eu acreditava muito na liberdade e, em minha cidade, ela é muito pequena, reservada, e é muito religiosa”. Ela planeja viver em uma cidade com maior amplitude “cultural e intelectual”. Estudar é, para ela, a possibilidade de se emancipar e viver seu destino de uma maneira diferente das mulheres de sua pequena cidade natal.

Sua relação epistêmica com o saber, a partir do engajamento com os estudos e das aprendizagens deles derivadas, vincula-se à construção de um “eu reflexivo” que, paulatinamente, começa a se configurar como um caminho para sua emancipação. O desejo de aprender para emancipar-se integra sua relação identitária com o saber, que inclui sua concepção de mundo e a imagem que quer construir de si mesma para as outras pessoas. Tal desejo produz as

razões que a mobilizam a seguir estudando, sendo a base de seu projeto de vida, de pesquisa e de trabalho.

A fim de encontrar o projeto de si, Fátima vai estudar na cidade mais cara do Marrocos, com a maioria de estudantes árabes. Ela não tem bolsa de estudos e conta com a ajuda de sua família. Seus pais têm um bom nível de formação, estudaram até o Ensino Médio. Isso os torna mais compreensivos em comparação aos pais de seus amigos, que não permitiam as mulheres se engajarem nos estudos. Seus pais incentivam que ela continue sua formação.

Pode-se identificar que as condições objetivas de Fátima propiciam o acesso às atividades, às práticas culturais e sociais que contribuem para que ela possa superar seus desafios como mulher em uma sociedade tradicional, com relações de poder machistas, no que se refere ao lugar da mulher na sociedade.

Ela explica: “Tive sorte e devo tudo aos meus pais. Estou estudando, especialmente, porque meu pai está muito motivado para que eu possa obter meu mestrado e, talvez, fazer uma tese”. Os pais de Fátima valorizam as áreas biológica e exatas, mas ela quer mostrar que é possível ter sucesso fazendo as “Ciências da Educação”. Pretende vencer os preconceitos em relação às mulheres em seu meio cultural de origem. Apesar de Fátima experienciar esses preconceitos, seu objetivo é mostrar sua capacidade como mulher.

Ela obtém sua graduação em Ciências da Educação e escreve seu trabalho de conclusão de curso sobre as desigualdades entre mulheres e homens no Marrocos. Depois, Fátima deixa o país, graças à cooperação entre o Marrocos e a França no campo da formação de educadores sociais. Ela conquista um diploma como educadora social em Pau, faz o mestrado, em Toulouse, sobre a questão de gênero e é selecionada no mestrado subsequente (Master II), em Ciências da Educação, em Paris.

Portanto, o projeto de si de Fátima está ligado aos seus estudos. É a partir de sua formação escolar que ela prevê outro lugar como mulher e o seu reconhecimento como profissional. Seu tema de pesquisa: “diferenças culturais e desigualdades entre

mulheres e homens” está em diálogo com suas experiências de vida e com o seu capital biográfico.

4.2.1 Desigualdade entre homens e mulheres e entre culturas diferentes

Fátima não aceita as regras da pequena cidade de onde vem e isso gera problemas. Ela se sente diferente e questiona as injustiças vividas pelas mulheres. “Essa desigualdade entre homens e mulheres em nossa cidade, eu disse a mim mesma que, talvez, venha da família”. Como essa discriminação ocorre na família? Ela explica:

Por que uma mulher não pode pedir a mão de alguém em casamento, enquanto o homem tem que vir e pedir a mão dela em casamento? E em uma família onde só há meninas? Por que o pai é obrigado a procurar outra mulher para ter um filho? Por que uma criança, um homem, pode manter o nome de seu pai, ele pode continuar com o nome de seu pai? Então, essas são perguntas, eu estava pensando sobre o porquê. Por que esse tipo de ideias? Por que essas tradições? Por que esse apego a coisas que são banais? Há coisas mais profundas do que isso, há coisas interessantes. Portanto, para mim, de fato, se eu estudasse psicologia ou sociologia, talvez encontrasse respostas para essas perguntas, por isso me interessei pelas humanidades.

Estas questões evidenciam que suas interpretações sobre as experiências formativas se baseiam em sua relação epistêmica com o saber, não somente no que diz respeito ao domínio dos conteúdos e das atividades, mas como referências para formular suas indagações, como parte da construção de seu “eu reflexivo”.

A vida em Rabat também envolve desafios a serem superados em relação às diferenças culturais e religiosas. A mentalidade na cidade grande é muito diferente daquela de sua cidade natal. Os dialetos são distintos, assim como os valores. A sensação de ser diferente faz parte de sua vida diária. Ela explica que ser berbere entre os árabes a faz entender outras lógicas culturais. Ela se sente duplamente diferente: por conta de sua origem berbere e por ser mulher; e, portanto, constrói o desejo de se emancipar. O assunto de sua dissertação é sobre essas desigualdades. Ela explica: “Eu fiz

entrevista com meninas e meninos para saber o que eles achavam sobre essas questões”.

Eu pergunto por que o seu pensamento difere das outras mulheres de sua cidade natal e se isso é influenciado pelo que aprendeu na escola. Ela diz que não, mas que pode ser em razão de sua relação com os livros e de seu amor pela leitura:

Na escola, não. Não necessariamente... Na verdade, relaciona-se com o que li, eu gosto de ler. Eu leio romances, leio revistas. E talvez seja por isso... Porque eu acho que, ao ler, descobro outras vidas... E assim, talvez, lendo, vejo outras maneiras de pensar e que temos uma certa maneira de pensar que não é... Que não se encaixa, na verdade, que não corresponde ao que eu quero ser ou ao que eu sou. Talvez seja por isso.

Essa relação epistêmica vai além dos saberes obtidos na escola. Fátima considera que as leituras facilitaram a elaboração de suas questões e reflexões sobre o seu lugar no mundo, sobre sua relação com os outros. Dessa maneira, é possível identificar indícios da construção de seu distanciamento reflexivo, que também é identitário, na construção de si como mulher, pesquisadora e profissional.

4.2.2 Relação entre o percurso de vida e o trabalho com mulheres em dificuldade

Após terminar sua graduação em Ciências da Educação, no Marrocos, Fátima chega com um grupo de 10 pessoas em Pau, França, como parte de um programa de formação para obter um diploma como educadora. As primeiras experiências na França evidenciam, mais uma vez, questões sobre as diferenças culturais.

A mudança de país traz novos desafios. Fátima se sente diferente das outras pessoas do grupo. Ela é a mais jovem e tem um diploma universitário. Ela já conhece a língua francesa e não está apegada aos hábitos religiosos e tradicionais, como as outras pessoas do grupo. Após concluir o curso, Fátima se inscreve, em Toulouse, para participar do curso de Mestrado em “Gênero,

Igualdade, Política e Questões Sociais”. Ela gosta de morar no Sul da França. Lá, faz amigos, mas tece críticas em relação ao curso universitário. Explica:

Essa formação foi muito focada no gênero. E, por isso, não gostei muito, porque era muito, muito gênero. Gosto de todos os seres humanos, em geral. Às vezes, eu gosto de trabalhar com gênero, mas não só; às vezes, gosto de trabalhar com pessoas com deficiência, talvez com crianças.

Como Fátima tem amigos em Paris que estão fazendo o mestrado na universidade (Master II), ela se candidata e é aceita nesse curso. As mudanças da pequena cidade marroquina para Rabat e, depois, sua partida para a França alimentam as reflexões de Fátima sobre as diferentes culturas. Ela percebe que os sujeitos são confrontados com uma multiplicidade de modos de vida e se surpreende, em particular, com a discriminação devido à falta de domínio dos códigos culturais de cada novo lugar. Suas experiências e seus estudos são importantes no trabalho como educadora social em Paris.

A vida de Fátima tem sido marcada por vários desafios em sua jornada. Na França, ela trabalha com jovens meninas em dificuldade, em um abrigo. Sobre tais mulheres, ela argumenta:

Há uma equipe educacional. Elas [as jovens] vivem lá porque têm problemas ao fugir de casa, prostituição. É muito difícil, porque elas têm tido vidas muito difíceis. Seus pais as abandonaram ou estão mortos. Ou elas sofreram estupro, abuso sexual por parte de seus pais, então, por isso, são vidas muito difíceis. É difícil, mas considero que meu trabalho é importante para a vida dessas mulheres.

Se o projeto de si de Fátima é se emancipar e conquistar seus direitos, essa questão também emerge em seu trabalho como educadora social. Ela atua em um espaço onde suas reflexões pessoais e teóricas se articulam.

Considerações finais

O tema dominante da narrativa de Fátima é a relação entre as diferentes culturas, as desigualdades e os preconceitos vividos, especialmente como mulher. Seu discurso é, geralmente, explicativo e, ao mesmo tempo, descritivo. Seus objetivos de vida têm ressonância em sua maneira estratégica de agir. Ela articula os meios para ter sucesso em seu projeto de deixar sua cidade natal. Para isso, estuda em Rabat e, depois, na França.

Em suas narrativas, Fátima evidencia o compromisso com os estudos, graças às condições privilegiadas e ao investimento de sua família em sua educação escolar, o que é uma exceção entre as mulheres de sua cultura.

Pelos estudos, ela busca respostas para as questões identitárias e sociais e constrói seu projeto de si, que tem como cerne a valorização de si mesma como mulher. Tais processos se convertem em questões de pesquisa e configuram sua formação profissional. Desse modo, identifica-se que as dimensões das relações epistêmica, identitária e social com o saber se articulam com a construção de seu projeto de si.

Conforme François Julian (2016), a partir de nossas experiências, temos os recursos culturais que nos levam a interpretar o mundo. Não temos uma identidade fixa. Estamos sempre entre culturas (“no meio”). A busca de algo que nos falta produz as riquezas no nosso relacionamento com o mundo, com os outros e conosco. Esse movimento de apropriação de recursos culturais reconfigura o aprendizado biográfico e dá sentido ao nosso percurso de vida.

As experiências de Fátima em outro país estão ligadas às suas experiências no Marrocos. Na narrativa construída, identifica-se coerência entre suas aprendizagens e os questionamentos que se nutrem nas diferentes experiências da vida: familiar, de formação, de pesquisa, de trabalho. A gestão biográfica dos motivos aparece na narrativa pelas articulações entre o seu percurso formativo e as ações para alcançar os seus objetivos de reconhecimento como

mulher e profissional. Ela busca, pelos estudos, superar as desigualdades de gênero vivenciadas, obter o reconhecimento de si como mulher e direcionar sua vida profissional para trabalhar como educadora social e, desse modo, poder contribuir no apoio a outras mulheres em dificuldade.

Nas entrevistas de pesquisa biográfica, os/as participantes produzem interpretações e articulam os processos vividos e as aprendizagens biográficas significativas, tendo em vista dar coerência à narrativa. Desse modo, ao construir sua narrativa, cada um realiza uma experiência.

Para cada estudante, as experiências em diferentes momentos da vida, as vivências nos espaços formais, informais e não formais propiciam os recursos biográficos para os seus processos formativos e contribuem para a construção de questões sobre a vida e as perspectivas de futuro.

Cada um expressa o trabalho que realiza para se reconhecer e ser reconhecido nos espaços sociais em que se move. Esse processo não é isento de tensões; apresenta indícios singulares das relações epistêmica, social e identitária de cada um, assim como aspectos recorrentes, pois são percursos de vida que se inserem em um mesmo contexto formativo.

Os argumentos de Fátima se aproximam das interpretações de alguns desafios vividos por outros/as estudantes da pesquisa. No entanto, também explicitam os processos singulares de construção de suas questões sobre a perspectiva de futuro. Para Fátima, seus projetos de si se articulam. Ela pretende se emancipar, ser reconhecida como profissional e como mulher, superando os preconceitos que enfrentou em diferentes momentos de sua vida. Embora avance em seus objetivos, em cada etapa da caminhada, ela identifica novas adversidades no que se refere a essas questões.

Mesmo com os desafios e as limitações do contexto social, cada indivíduo quer ser reconhecido em suas formas de expressão. O “projeto de si” é essa busca dos sentidos da vida pelo sujeito e as táticas que ele constrói diariamente para afirmar sua história (Reis, 2017, p. 61).

Sem deixar de considerar as especificidades do contexto francês, identifica-se que, de modo geral, as entrevistas de pesquisa biográfica produzem conhecimento sobre a construção singular/social dos/as jovens/estudantes em relação aos espaços sociais em que eles/as se movem e as questões suscitadas neste processo, o que denomino “relação biográfica com o aprender”. Em cada entrevista, pouco a pouco, uma ou mais questões são apresentadas como razões do presente que os/as mobilizam em relação à vida, aos estudos e aos afetos e que se configuram como seus projetos de si.

Para cada um/uma, as mesmas temáticas se reconfiguram e se atualizam em diferentes momentos das narrativas, porque são nutridas pelos aprendizados do capital biográfico que possuem como referência em um mundo social com práticas culturais, atividades e experiências compartilhadas em um determinado contexto e momento histórico. A análise das narrativas de si também contribui para identificar relações de poder, as desigualdades e as formas singulares de aprender na sociedade onde os/as participantes da pesquisa estão inseridos/as.

Como uma extensão deste estudo, desenvolvo um estudo franco-brasileiro, em parceria com Valérie Melin, denominado *Tornar-se estudante universitário/a em suas múltiplas dimensões: contribuições socioantropológicas da pesquisa biográfica e da teoria da relação com o saber* (Melin; Reis, 2023). As narrativas de si, conforme a abordagem teórico-metodológica da pesquisa biográfica, configuram-se como um aporte privilegiado para estudos com as juventudes, em diferentes espaços sociais e escolares.

Referências

ABRANTES, P. *Os sentidos da escola: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Oeiras: Celta Editora, 2003.

BAUMAN, Z. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. Os fundamentos antropológicos de uma teoria da relação com o saber. *Revista Internacional Educon*, Aracaju, v.2, n.1, p.1-18, jan.-mar. 2021.

DAYRELL, J. A escola faz juventudes? *Educação e Sociedade*, Campinas, v.28, n.100, ed. esp., p.1105-1128, out. 2007.

DELORY-MOMBERGER, C. Da condição biográfica. *Educar em Revista*, Curitiba, v.37, e77147, 2021.

DELORY-MOMBERGER, C. (org.). *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*. Toulouse: Érès, 2019. p. 81-85.

DELORY-MOMBERGER, C. *La condition biographique: essais sur le récit de soi dans la modernité avancée*. Paris: Téraèdre, 2009.

DELORY-MOMBERGER, C. De quel savoir la recherche biographique en éducation est-elle le nom? In: DIZERBO, A. La recherche biographique: quels savoirs pour quel les puissance d'agir? Espace éditorial. *Le Sujet dans la Cité*, Paris, Actuels, n.6, p.11-22, mar. 2017.

DELORY-MOMBERGER, C. *Histoires de vie et recherche biographique en éducation*. Paris: Anthropos, 2005.

DELORY-MOMBERGER, C. *La recherche biographique en éducation: Fondements, méthodes, pratiques*. Paris: PUSG, 2014.

DELORY-MOMBERGER, C. O poder formativo e performativo da narrativa na pesquisa biográfica em educação: entrevista com Christine Delory-Momberger, realizada por Valérie Melin. Trad. Rosemeire Reis. *Debates em Educação*, [S.l.], v.14, n.35, p.17-29, 2022.

FERRAROTTI, F. *História e histórias de vida: o método biográfico nas Ciências Sociais*. Natal: EDUFRN, 2014.

FOUCAULT, M. *Ditos e escritos*. v.4: estratégia, poder, saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

JULIEN, F. *Il n'y a pas d'identité culturelle*. Paris: L'Herme, 2016.

MELIN, V.; REIS, V. Estudo sobre os desafios de se tornar estudante universitário na França e no Brasil: contribuições de ateliês de pesquisa biográfica franco-brasileiros. In: VERCELLINO, S.; POGRÈ, P. *Transiciones: Instituciones y subjetividades en los inicios de los estudios universitarios*. Editorial UNRN: Viedma, Argentina, 2023.

PASSEGGI, C.; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.27, n.1, p.369-386, abr.2011.

REIS, R. *Processos de mobilização e/ou de desmobilização em relação aos estudos para jovens e adultos no Ensino Médio*. (Relatório final de pesquisa para o Estágio de Pós-Doutorado em Educação) - (UFS). Aracaju: Universidade Federal de Sergipe (UFS), 2012.

REIS, R. *Le sens donné par les étudiants français à leurs "perspectives d'avenir" et à leurs "projets de soi" dans la modernité avancée*. (Relatório final de pesquisa. Estágio de Pós-doutorado em Educação), Université Sorbonne Paris Nord, Paris, 2017.

REIS, R. *Relação com o saber de jovens do Ensino Médio: modos de aprender que se encontram e se confrontam*. Curitiba: Appris, 2021a.

REIS, R. 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. *Revista Internacional Educon*, Aracaju, v.2, n.3, p.1-18, 2021b.

REIS, R. Juventudes, vida universitária e relação com o saber: contribuições das narrativas de si. *Debates em Educação*, [S.l.], v.14, n.35, p.30-57, 2022a.

REIS, R. Pesquisa biográfica e heterobiografização: fonte de aprendizagens para o/a pesquisador/a. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(2), 2020, 295-309.

REIS, R. Narrativas del yo en la investigación con jóvenes de la universidad. Encuentro: Estudiantes de/en la universidad, narrativas y relación con el saber. *Ciclo de Conversaciones: Investigación y Educación Narrativa. Conversaciones introductorias*. Rio Negro: Universidad Nacional de Rio Negro (UNRN), 2022b, p.1-5.

REIS, R.; PEREIRA, A. S. (org.). *Juventudes, culturas e formação: experiências e trajetórias de pesquisa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wpcontent/uploads/2023/03/EBOOK_Juventudes-culturas-e-formacao.pdf. Acesso em: 18 abr. 2023.

RICOEUR, P. *Temps et récit*. Paris: Galimard, 1996.

SÈVE, L. *Marxisme et théorie de la personnalité*. Paris: Éditions Sociales, 1968.

SÈVE, L. *Penser avec Marx aujourd'hui*. Tome 2: "l'Homme?". Paris: La Dispute, 2008.

VERCELLINO, S. Usos de la noción de relación con el saber en la investigación educativa y psicopedagógica. *Educação*, Santa Maria, v.45, p.1-26, 2020.

WEISS, E. Más allá de la socialización y de la sociabilidad: jóvenes y bachillerato en México. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.41, n. esp., p.1257-1272, dez. 2015.

Capítulo 10

Automedialidade e ressonância para a formação de si de jovens na universidade: ateliê com *blogs* reflexivos

Uma versão deste capítulo foi publicada anteriormente como artigo com o mesmo título, na *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, [S. l.], v. 8, n. 23, 2023.

1. Introdução¹

Partilhamos a perspectiva da juventude como categoria socialmente construída e compreendemos a importância de realizar estudos das juventudes plurais, como sujeitos de direitos (Dayrell; Carrano, 2014; Sposito; Carrano, 2003), com seus saberes e diversidade em seus modos de ser jovens (Pais, 2003; Reguillo, 2003; Dayrell, 2007; Dayrell; Carrano, 2014). No grupo de pesquisa Juventudes, Culturas e Formação (GPEJUV), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), preocupamo-nos em realizar pesquisas com os(as) juventudes e não sobre eles(as). Consideramos, ainda, que no espaço universitário as juventudes vivenciam desafios específicos e nele se inscrevem “expressões juvenis singulares e coletivas que podem ser analisadas e potencializadas” (Reis, 2022, p. 54).

Em consonância com tais princípios, este capítulo apresenta o estudo com jovens da universidade, a partir de um dispositivo de pesquisa-formação com indícios de automedialidade e narrativas partilhadas como parte de uma pesquisa maior, que trata dos

¹ Agradecemos o apoio da agência de fomento FAPEAL e do CNPq pela bolsa produtividade em pesquisa.

desafios enfrentados pelos(as) jovens para se construírem como estudantes na vida universitária. Temos como objetivos evidenciar os pressupostos teórico-metodológicos e alguns dos efeitos de ressonância desse dispositivo para a formação de si de dez jovens estudantes de uma universidade pública federal, que dele participam em 2019.

O dispositivo, enquanto um dos procedimentos da pesquisa, se fundamenta nos referenciais teóricos e metodológicos da automedialidade, segundo Christine Delory-Momberger e Jean-Claude Bourguignon.² Eles partem dos estudos de Christian Moser e Jörg Dünne para explicar que, quando o sujeito pretende produzir uma relação reflexiva sobre si é obrigado a recorrer a uma exteriorização de um meio técnico, “[...] que abre ao indivíduo um espaço de jogo para uma prática de si” (Moser; Dünne *apud* Delory-Momberger; Bourguignon, 2019, p. 38).³

Delory-Momberger e Bourguignon consideram, portanto, que as experiências automediais propiciam espaços de criação. Segundo eles, “tais espaços se configuram quando é possível o encontro entre o movimento de uma pesquisa sensível, realizada pelo sujeito [...] sobre o material e sobre o fazer da obra, a reflexão subjetiva que acompanha o gesto da criação, e o trabalho sobre si [...]” (Delory-Momberger; Bourguignon, 2019, p. 38), que ocorre neste sujeito quando ele está no processo de criação.

É importante salientar que os modos de organização do dispositivo com *blogs* reflexivos, enquanto espaço de criação, inspiram-se nos princípios do ateliê biográfico de projeto de Delory-Momberger (2006, 2014b) e do ateliê de criação compartilhada, de Delory-Momberger (2018). Tanto na pesquisa maior, como no dispositivo, articulam-se, também, os referenciais da pesquisa (auto)biográfica, conforme os pressupostos de Delory-Momberger

² Neste capítulo, optamos por escrever o nome completo do(a) autor(a), a primeira vez que aparece no texto. Posteriormente utilizamos somente o sobrenome.

³ As citações dos textos em francês, ao longo do capítulo, são traduções livres da autora.

(2014a, 2014c); de Franco Ferrarotti (2013); de Maria da Conceição Passeggi (2021)⁴ e de Elizeu Clementino de Souza (2020).

Compreende-se pesquisa-formação, conforme Marie-Christine Josso (2010, p. 145), como “[...] interação centrada na gestão da intersubjetividade entre pesquisadores e atores/participantes, [...] que permite criar as condições necessárias à compreensão da formação [...] pela mediação de uma experiência formadora”.

Desse modo, o ateliê com *blogs* reflexivos fundamenta-se na automedialidade, mediante a criação de *blogs* e vídeos como “meios” que propiciam práticas de si, tendo como eixo central a produção ou a escolha de imagens significativas sobre a relação com a universidade. Articula-se ao trabalho com a automedialidade, a produção de narrativas de si – escritas individuais no *blog* e apresentação oral das produções no grupo –, conforme os pressupostos da pesquisa (auto)biográfica.

A pesquisa-formação realiza-se pela articulação entre a dimensão existencial/criadora/sensível, com automedialidade, a partir da criação do *blog*, de vídeos, da produção ou ressignificação de imagens e da dimensão intelectual/sensível (reflexão sobre essa implicação a partir das narrativas de si, individuais e coletivas).

Sobre a noção de dispositivo, recorremos a Brigitte Alberro (2010). Ela explica que, geralmente, o dispositivo é compreendido como um agenciamento técnico e o modo estratégico de colocar em funcionamento os meios mobilizados para alcançar um objetivo. Acrescenta a autora que, em relação à formação, “o dispositivo se materializa como um artefato funcional, com uma organização particular dos objetos, atores, estruturas e sistemas de relações, em função dos objetivos de formação de uma situação dada” (Alberro, 2010, p. 2).

Conforme Alberro (2010), o dispositivo pode ser analisado de modo positivo, como um artefato criado como uma atividade

⁴ Em relação ao movimento da pesquisa (auto)biográfica no Brasil, ver também Passeggi e Souza (2017).

racional, com capacidade para alcançar determinados objetivos de formação, porém, o dispositivo pode estar a serviço do processo de dominação.

André Berten (1999), tendo como referências os estudos de Foucault, explica que o dispositivo é um instrumento com intenção política, econômica, cultural, técnica, educativa e terapêutica, dentre outras, em relação à formação dos sujeitos. Portanto, os dispositivos, enquanto construções históricas e sociais, tanto podem visar ao assujeitamento como à emancipação.

O dispositivo, nesta pesquisa-formação, foi organizado pelo artefato cultural ou meio denominado *blog*; posteriormente, dentro do *blog*, cada participante foi convidado(a) a produzir um pequeno vídeo. A proposta, portanto, é a produção do meio como uma criação.

É importante salientar que “os *weblogs*, *blogs*, surgidos ao final dos anos 1990, difundiram-se rapidamente, pela facilidade de produção, que não exige grandes conhecimentos de linguagem html” (Brito *et al.*, p. 3). O *blog* pessoal autorreflexivo,⁵ conforme Alex Primo (2008), é individual e voltado para a manifestação de opiniões e reflexões pessoais sobre si, sobre os outros e sobre sua vida cotidiana. Ele pode ser atualizado diariamente, de forma datada, e apresentar registros de situações diárias de quem o escreve. Portanto, pode ser classificado como um tipo de diário pessoal em formato eletrônico. Desse modo, optamos por incentivar os(as) jovens do grupo a construir seus *blogs* sobre as relações estabelecidas com a universidade e com o curso de Pedagogia.

Apesar de, na atualidade, esse não ser o meio eletrônico mais utilizado pelas juventudes, consideramos que sua construção individual, por meio de imagens produzidas ou escolhidas, e com outros meios, como poemas, músicas e pequenos relatos escritos, apresenta-se como um meio importante, que permite um trabalho automedial e potencializa a produção de narrativas de si. O espaço de partilha das produções individuais configura-se também enquanto importantes momentos de biografização como um

⁵ Primo (2008) apresenta uma análise dos diferentes gêneros de *blog*.

trabalho, no qual cada um dá forma a sua existência (Delory-Momberger, 2014c). Ressaltamos que os *blogs*, como “meios” digitais, podem ser apenas meios técnicos para expressar mensagens de modo instrumental. Inclusive, esse modo de fazer o *blog* já havia sido experienciado, em uma disciplina, por participantes do ateliê. Superar essa perspectiva de produção dos *blogs*, tendo em vista uma aproximação com produções automediais, como práticas de si, foi um dos grandes desafios, porque não tínhamos formação artística e estávamos com estudantes de um curso de Pedagogia, e não com “artistas”.

Mesmo sendo uma atividade alternativa, sem vínculo com as disciplinas do curso, o ateliê, a princípio, era identificado como mais uma atividade estruturada pelos moldes do contexto acadêmico da universidade, que tende à objetividade, à normatividade. Sem a pretensão de “formar artistas pela aprendizagem estética”,⁶ procuramos, aos poucos, ultrapassar as barreiras instrumentais da construção dos *blogs*.

Foi preciso, gradativamente, desconstruir a ideia de que a produção do *blog* deveria seguir modelos pré-determinados. Cada um(a), embora a partir dos eixos organizadores dos encontros, produzia seu *blog* com suas singularidades, com as temáticas que o(a) tocavam e que, ao serem socializadas, tocavam os(as) colegas, nutriam-lhes com ideias e permitiam a cada um(a), ao seu modo e dentro de seus limites, trazer à tona dimensões criativas em sua produção.

A seguir, descrevemos o procedimento de pesquisa-formação realizado; seus pressupostos teórico-metodológicos e resultados, focalizando, especialmente, alguns de seus efeitos formativos, conforme a perspectiva dos(as) participantes do dispositivo.

⁶ Conforme Kaplan (2010, p. 31), na introdução ao livro de Dewey, *Arte como experiência*: “na experiência estética, o material é o lócus do ideal, encarnando em si significados e valores. É isso que faz de um material um ‘veículo’: o fato de os meios serem incorporados ao resultado [...]. Na arte os meios e os fins se interpenetram tão intimamente que mal se distinguem entre si”.

2. Modos de organização de um espaço de pesquisa-formação com automedialidade e produção de narrativas de si

O dispositivo com os *blogs* reflexivos⁷ organizava-se com momentos individuais em que cada participante construía o *blog*, do título às postagens guiadas pelos subtemas apresentados pela coordenadora. Para cada subtema, havia a escolha de imagens, músicas e vídeos; a escrita de pequenos relatos etc. Os encontros presenciais, quinzenais, ocorriam no período vespertino, após as aulas do curso de Pedagogia, em um pequeno auditório no qual cada participante projetava suas postagens. Em seguida, havia o diálogo sobre as questões apresentadas.

A princípio, convidamos duas turmas de estudantes de Pedagogia, do terceiro e do quarto semestres, para duas rodas de conversa sobre os desafios enfrentados na universidade e no curso de Pedagogia. Desse primeiro momento, participaram 20 estudantes. Iniciamos a roda de conversa com a seguinte questão: “como a universidade entra em suas vidas?”.

Os debates eram acalorados e permitiam a identificação das questões: o lugar simbólico da universidade em suas vidas; os desafios para estudar; os desafios de compreensão dos conteúdos e dos saberes acadêmicos; as experiências de sociabilidades dos(as) jovens entre si e com os(as) professores(as) e suas contribuições para vencer os desafios; a relação com os espaços da universidade e os sentimentos de pertencer e de não pertencer à universidade, que se alternavam.

Essas questões serviam como eixos ou temáticas do ateliê com *blogs* reflexivos. Cada encontro presencial tinha como pauta uma dessas temáticas. A partir da produção de imagens e narrativas de si, 10 jovens – oito mulheres e dois homens – aceitaram participar desse dispositivo pelo período de um ano (2019). O objetivo

⁷ O dispositivo com *blogs* reflexivos se configurou como um curso de extensão, com direito a certificado.

principal era propiciar reflexões sobre os sentidos atribuídos às experiências na universidade.

A partir dos debates, no primeiro encontro, os(as) jovens optaram pela produção do *blog*; mas também houve a possibilidade de utilização de páginas em redes sociais, como o *Instagram* e o *Facebook*. Aos poucos, os *blogs* tornaram-se o meio mais utilizado, tendo um participante trocado, gradativamente, o *blog* pela produção de vídeo.

Em cada encontro, um dos eixos delineados era priorizado e os(as) participantes apresentavam o que haviam produzido: as postagens em seus *blogs*, com imagens, músicas, poemas e pequenos textos. Após cada apresentação, ocorriam debates, com momentos de reflexões, emoção, trocas de referências sobre as temáticas abordadas. Emergiam indagações de si mesmos em relação às experiências na universidade, em articulação com aquelas de outros espaços sociais, como também eram evidenciadas questões que os tocavam, quando estavam realizando tal processo.

Além das temáticas dos eixos, na última fase, a coordenadora apresenta para o grupo o vídeo de um ateliê de criação compartilhada, realizado a partir de uma obra fotográfica denominada: *Exílios/Reminiscências*, de Delory-Momberger (2018).⁸ No outro encontro, a coordenadora socializa seu próprio vídeo, *Portas e portais* como uma colagem de imagens, com suas fotografias e outras escolhidas da Internet e com a música ao fundo, denominada “Gracias a la Vida”⁹. Em seguida, tendo como referência o ateliê de criação compartilhada, elaborado por Delory-Momberger, a coordenadora exhibe as fotografias referentes às imagens projetadas, pede para cada integrante escolher uma

⁸ Delory-Momberger e Carolina Kondratiuk (2018).

⁹ Música criada e lançada em 1966 por Violeta Parra, artista plástica, compositora e cantora chilena. Em 1971, foi gravada por Mercedes Sosa, importante cantora argentina. Ela, por sua vez, popularizou a canção como um hino político e de resistência na América Latina.

imagem e, depois, em tríade, são realizados os diálogos sobre as imagens escolhidas.

As atividades nas tríades têm como inspiração o ateliê biográfico de projeto (Delory-Momberger, 2014b, p. 96-101), e o ateliê de criação compartilhada (Delory-Momberger (2018). Ambos os dispositivos de formação propõem um trabalho biográfico em grupo, em que ocorre a socialização de narrativas de si, que demandam “uma inteligibilidade partilhada do mesmo e do outro” (2014b, p. 100) que, no caso de nosso dispositivo, era mediada pelas imagens enquanto parte de uma produção automedial: o vídeo *Portas e portais*.

Após assistir ao vídeo *Portas e portais*, em cada tríade, uma estudante contava por que escolheu a fotografia e o(a) outro(a) registrava, colocando o texto em primeira pessoa; a terceira pessoa elaborava questões sobre a história contada. No final, esses textos e discussões em grupo foram socializados.

A tarefa final do ateliê com *blogs* reflexivos era que cada um(a), inspirado(a) no vídeo e na fotografia escolhida, criasse o seu vídeo *Portas e portais*, sobre sua relação com a universidade, para inserir nos *blogs* com um texto reflexivo. Foram criados sete vídeos e seis participantes postaram em seus *blogs*. Um deles, apesar de elaborar o vídeo, não o inseriu no *blog*. Os encontros posteriores foram destinados à apresentação dos vídeos em grupo e ao debate.

Nos encontros finais, ocorre uma avaliação coletiva da experiência vivenciada no ateliê. Nos meses seguintes, quatro jovens estudantes, três mulheres e um homem, que tinham ingressado no grupo de pesquisa da coordenadora, aceitam o desafio de elaborar um texto escrito, no qual narram os efeitos formativos do dispositivo.¹⁰

¹⁰ Além da elaboração das narrativas sobre os efeitos formativos do dispositivo, foi possível realizar cinco entrevistas de pesquisa biográfica, no âmbito da pesquisa maior, com os/as participantes do ateliê. Tais entrevistas trataram dos processos formativos vividos nos diferentes momentos na universidade e tinham como um dos eixos os sentidos dos processos formativos vivenciados no ateliê de

3.Pressupostos teóricos e metodológicos do dispositivo de pesquisa-formação

O ateliê com *blogs* reflexivos fundamenta-se na automedialidade como prática de si. A automedialidade realizava-se mediante a criação de *blogs* e vídeos como “meios” que propiciavam práticas de si individuais, tendo como eixo central a criação do *blog*, a partir da produção ou da escolha de imagens significativas sobre os momentos vividos.

Compreendemos a automedialidade no sentido apresentado por Delory-Momberger e Bourguignon (2020): “o trabalho biográfico e os processos de biografização passam por meios e são objeto de mediações (que revelam o processo de medialidade)” (Delory-Momberger; Bourguignon, 2020, p. 18). Esses meios não são, simplesmente, suporte para expressar a subjetividade, mas são práticas do porquê e em que uma subjetividade em ato se encontra e exprime suas formas.

Parte-se do pressuposto de que os sujeitos se constroem nas práticas de si e nas técnicas de si, usando mediações exteriores. Concordamos com os autores quando salientam que não existe relação consigo mesmo se o sujeito não recorrer à exterioridade de um “meio” (medium), que possa abrir a possibilidade para uma prática de si. Nesse sentido, a noção de automedialidade “postula uma interpretação constitutiva do dispositivo medial, da reflexão subjetiva e do trabalho sobre si” (Moser; Dünne, 2008, p. 18). Delory-Momberger, Alves e Jurion (2019, p. 3) consideram, ainda, que “[...] a noção de práticas automediais permite englobar todas as formas de expressão e de linguagem: faladas e escritas, fotográficas, audiovisuais, gráficas, plásticas, digitais, corporais e gestuais, teatrais etc.”. As autoras acrescentam que a reflexão relacionada à medialidade amplia o leque de possibilidades, porque permite que as práticas de formação tenham “[...] novas

pesquisa-formação com *blogs* reflexivos. Neste capítulo, tais entrevistas não são utilizadas.

abordagens mais conscientes da interpenetração constitutiva do dispositivo medial, da reflexão subjetiva e do trabalho sobre si nos processos de construção do sujeito” (Delory-Momberger; Alves; Jurion, 2019, p. 3).

Em nossa pesquisa-formação, a automedialidade é proposta a partir do dispositivo ateliê com *blogs* reflexivos. A construção desse espaço de socialização e de diálogo sobre as produções individuais parte do pressuposto de que a participação nesse dispositivo de pesquisa-formação permite, ao mesmo tempo, processos de formação de si para os(as) participantes e a produção de conhecimentos sobre nossa questão de pesquisa.

Consideramos que os meios blogs e vídeos, mobilizados no dispositivo de pesquisa-formação, permitem a automedialidade enquanto um espaço de criação, porque ao produzi-los, cada jovem estudante experiencia uma reflexão subjetiva, articulada ao gesto da criação.

Tais meios escolhidos no grupo podem dar forma aos processos de criação (medialidade biográfica), como também proporcionam diferentes momentos de atividades reflexivas. Cada *blog*, por exemplo, mesmo com seus modos específicos construídos socialmente, tem as marcas de autoria de cada participante: sua forma, um título geral, postagens de imagens, poemas, música, produção de textos de cada seção, com as interpretações dos eixos do projeto de extensão focalizadas de modos específicos.

Os vídeos também seguem modos socialmente partilhados, com colagens de imagens que dialogam entre si, como uma música de fundo, significativa para aqueles que realizam a montagem de sua produção. No entanto, cada *blog* ou vídeo propicia também processos singulares de criação, com espaços de autoria. O que cada um(a) elabora, ao ser partilhado nos encontros em grupo, proporciona ressonância nas produções de outros(as) participantes.

Parte-se do pressuposto de que a criação, a sensibilidade e o sentir são capacidades humanas muitas vezes não legitimadas nas relações estabelecidas na cotidianidade e nos espaços

universitários. Sem a pretensão de alcançar práticas de criação em sua plenitude, a apreciação e a produção propiciadas no ateliê com *blogs* reflexivos, especialmente com a produção e socialização dos vídeos, possibilitaram a construção de um espaço de criação compartilhada. Tais práticas de si se desenvolveram em busca de se aproximar de uma experiência de criação estética. Segundo Carlos Bizarro Moraes (2002), a estética é, na verdade, uma dimensão da existência, do agir humano. O autor acrescenta que “[...] a experiência estética não nos aliena do mundo, mas faz-nos regressar a ele, para o olharmos de outro modo, mais enriquecido e mais exigente, depois de ela ter remexido o nosso próprio mundo, de ter confrontado o interior do nosso horizonte existencial” (Moraes, 2002, 116).

O dispositivo de pesquisa-formação fundamenta-se, portanto, na pesquisa (auto)biográfica, conforme Delory-Momberger (2014a, 2014c, 2021), Ferratotti (2013), Passeggi (2021) e Souza (2020), que estudam como os indivíduos constroem sentidos para os acontecimentos vivenciados no espaço social mediante a escuta e a interpretação das narrativas produzidas.

Ao participar do ateliê, cada estudante era convidado(a) a adentrar numa prática de si, a partir da produção de seu *blog* ou vídeo, e a refletir sobre sua relação com a vida e com a universidade e sobre o contexto em que suas experiências universitárias ocorrem.

Esse processo desencadeava a produção de narrativas de si individuais, nos pequenos textos dos *blogs*, as apresentações orais em cada encontro e, ainda, as narrativas partilhadas nos diálogos sobre as questões apresentadas por cada um(a) nos *blogs* e/ou vídeos. Novas questões eram suscitadas e havia trocas de referências teóricas ou experienciais sobre as temáticas debatidas.

Conforme Delory-Momberger, a criação do *blog* e as narrativas não são considerados apenas sistemas simbólicos em que cada um exprime sua existência; a partir destes “meios, os/as participantes da pesquisa realizam experiências. São o lugar no qual os indivíduos tomam forma, onde eles experimentam e

elaboram sua história de vida, o que é denominado por Delory-Momberger “processo de biografização” (2014c).

As histórias são construídas por narrativas com meios corporais, orais, escritos e por imagens. Essas histórias são atravessadas por tensões, sentimentos e indagações porque são construídas, conforme Paul Ricoeur (1983), por operações de seleção do vivido; a partir da memória, reconfiguram o vivido para responder a uma finalidade e constroem uma síntese do heterogêneo, o que permite a leitura de um sistema de relações e a fabricação de formas e sentidos.

Se a narrativa de si produz a experiência, ao interpretar e ressignificar o vivido, ela permite, ainda, um distanciamento reflexivo sobre outras perspectivas de compreensão dos outros, do mundo e da relação com a universidade. As referências de cada um(a) entrelaçam-se com as reflexões e referências das outras pessoas, propiciando intensos processos de heterobiografização, enquanto aprendizagens obtidas a partir da escuta e da interpretação das narrativas de experiência do outro (Delory-Momberger, 2014c, 2019; Passeggi, 2021; Reis, 2020).

Como explica Delory-Momberger (2021), a atividade biográfica de narrar é um lugar de fazer experiência. Os diferentes momentos de práticas de si pela produção dos *blogs*, dos vídeos, de reflexões e de construção de narrativas individuais e em grupo produzem múltiplas experiências. Pode-se identificar que, em cada encontro, as questões relacionadas aos desafios da construção como estudantes desdobram-se em outras.

Se vivido em todos os momentos de nossas vidas, em espaços que possibilitam o diálogo sobre as narrativas de si, esse processo de biografização é intensificado. Os(as) estudantes são instigados(as), pela criação de postagens no *blog*, a aceder às suas “reservas de conhecimentos disponíveis” no sentido utilizado por Alfred Schutz (1979), para dar sentido a fragmentos do vivido.

Desse modo, no espaço reciprocamente medial e biográfico partilhado, era possível refletir sobre os desafios vividos na universidade, o que contribui para a emergência das

aprendizagens biográficas. O processo vivido no dispositivo de pesquisa-formação produz recursos experienciais para cada participante interpretar sua relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo e, mais especificamente, para interpretar como se reconhece e como se sente reconhecido, ou não, pelos outros na universidade.

Esse processo tem o potencial de produzir uma formação de si, a partir do que Harmut Rosa (2009) denomina “ressonância”. Para o autor, a ressonância é o contrário da alienação: explica ele que, para compreender a ressonância, é preciso entender a alienação produzida pela Modernidade Tardia. Para Rosa (2019, p. XI), “uma sociedade é moderna quando apenas consegue se estabilizar dinamicamente; quando é sistematicamente disposta ao crescimento, ao adensamento de inovações e à aceleração, como meio de manter e reproduzir sua estrutura”. Ainda conforme Rosa, por essa lógica, sempre há uma demanda para que nos superemos. “[...] No próximo ano, para mantermos o nosso lugar no mundo, devemos ser melhores, mais velozes, eficientes, inovadores – e, no ano seguinte, coloca-se o nível ainda um pouco mais acima” (Rosa, 2019, p. XV).

Acrescenta o autor que tal lógica pode ser identificada em todos os espaços sociais, especialmente nas práticas educacionais e na relação com o próprio corpo.

A proposta de pensar a relação com o mundo em termos de ressonância é apresentada por Rosa pela concepção da fenomenologia, segundo a qual “[...] apenas a partir da forma e da qualidade da relação estabelecida, e do processo através do qual se constitui o ser na relação, é que surge aquilo que se manifesta como sujeito e mundo e que a partir de então poderá se dar num encontro” (Rosa, 2019, p. XXX). Segundo o autor, é preciso mudar a relação que temos com esse mundo. Acrescenta ele que a ressonância não diz respeito a um estado emocional, e sim a um modo relacional “[...] no qual o sujeito e o mundo se colocam numa relação responsiva [...]” (Rosa, 2019, p. XXXI).

Para Rosa (2009), na modernidade, os sujeitos buscam experiências que propiciam a ligação ou o encontro com o outro, em especial, pelas experiências da natureza, estéticas e religiosas. Tal ligação pode ocorrer quando o outro toca o sujeito ou produz nele uma interferência. Acrescenta o autor, que “[...] na natureza, na arte, na religião e no trabalho com coisas específicas - como no processo de trabalho e em contextos sacrais de ação – os seres humanos buscam e realizam experiências de ressonância” (Rosa, 2019, p. XXXII).

O autor identifica três tipos de ressonância. Uma delas é a ressonância social, que ocorre entre as pessoas pelos encontros em sociedade que não são instrumentais. A ressonância social se estabelece “[...] em um mútuo alcançar do outro lado, que desdobra um efeito transformador em ambos os lados ou pelo menos pode desdobrar. Onde quer que ocorra, encontram-se nessa relação duas (ou mais) vozes que se permitem envolver-se mutualmente” (Rosa, 2019, p. XXXIII). Mas, para tanto, é preciso que esses sujeitos se permitam um envolvimento recíproco.

Outro tipo é o eixo de ressonância existencial, em que o indivíduo “entra em contato com algo que lhe dirige e envolve sua existência como um todo, que toca os sujeitos com sua abrangência” (Rosa, 2019, p. XXXIII). Há, ainda, a ressonância denominada por Rosa como material ou diagonal, que pode se desenvolver pela relação com objetos e artefatos (atividades cotidianas, poema para o poeta, texto para o jornalista etc.).

Portanto, para Rosa (2019, p. XXXIV), ressonância pode ser entendida como “um acontecer processual, sempre dinâmico, bilateral [...], sendo o que emerge entre os atores. O objetivo ou o seu resultado é a transformação mútua [...]. Em relação de ressonância os sujeitos são tocados (afetados)”. Segundo ele, existem, em nossa sociedade e nas instituições, determinadas práticas e experiências em que processos de ressonância são mais prováveis.

Outra questão importante no que se refere à ressonância é que somente ocorre quando as pessoas envolvidas têm uma atitude sensível a ela. Segundo Rosa (2019, p. XLIV),

[...] a ressonância implica uma abertura ao mundo, a qual pressupõe a disposição de escutar uma outra voz (incitada) e por ela deixar-se tocar. Essa disposição engloba fazer-se suscetível e aceitar o risco de se modificar [...] e se tornar outro [...] sem que se possa dizer o que derivará dessa transformação.

Portanto, as práticas culturais e sociais nas quais se pode vivenciar a ressonância possibilitam processos que visam à superação da alienação do mundo contemporâneo, voltado para competição, individualismo e relações instrumentais com o aprender. Consideramos que tais processos contribuem para propiciar uma formação que nos toca, que nos transforma, o que denominamos como formação de si – em relação ao mundo, aos outros e a nós mesmos.

Na análise dos processos vivenciados no dispositivo de pesquisa-formação, identifica-se que construímos um espaço de confiança onde, pouco a pouco, os(as) participantes passam a estar disponíveis para um envolvimento recíproco, distanciando-se dos modelos pré-determinados para apresentar as postagens nos *blogs* e para a produção de seus vídeos.

É possível identificar, também, que dois eixos de ressonância emergem no dispositivo de pesquisa formação que realizamos. Pela produção dos *blogs* e vídeos, em intensidades diferentes, cada estudante experimenta a ressonância material, a partir dos meios criados, e, com mais frequência, identifica-se, nos encontros, a ressonância social, pela partilha dos meios produzidos e pelas narrativas individuais e coletivas.

Como explica Michel Foucault (2004), os sujeitos são constituídos por práticas sociais, simbólicas, materiais e históricas. Predominantemente, nos espaços sociais e nas práticas educativas, vivenciamos práticas coercitivas. O autor explica que a

subjetivação refletida é possível em práticas sociais em que o sujeito se coloca em um trabalho para modificar a si mesmo e aos outros.

Consideramos que o dispositivo de pesquisa-formação com *blogs* reflexivos, com práticas automediais e com processos reflexivos, com as narrativas de si, pode ser um desses espaços onde os(as) participantes podem passar de uma subjetivação coercitiva a uma subjetivação refletida e mais autônoma enquanto práticas de si, no sentido empregado por Foucault (2004). Desse modo, pode-se afirmar que tal dispositivo, ao proporcionar um trabalho de práticas de si pela automedialidade e por intensos processos de biografização, pode contribuir para a formação de si com ressonância no sentido empregado por Rosa (2019).

4. Breve descrição dos “meios”¹¹ produzidos e apresentação de indícios de efeitos formativos

Apresentamos, a seguir, as análises de alguns materiais produzidos: *blogs*, vídeos e textos reflexivos sobre os efeitos formativos vivenciados para identificar indícios de ressonância para a formação de si dos(as) participantes do ateliê. Foram produzidos os *blogs*: “Devaneios de mim mesma”; “Em busca de um destino”; “Minhas memórias póstumas”; “Parafraseando a universidade”; “*Portas e portais: (r)existências*”.

Um estudante parou de elaborar o *blog* e apresentou, no final do estudo, somente o vídeo *Em busca de capturar o vazio*; outro jovem criou uma página no *Instagram*, com algumas imagens, mas deixou de participar do ateliê por conseguir transferência de curso. Outra jovem participou ativamente do ateliê, mas preferiu apresentar suas reflexões a partir de texto em estilo literário e em forma de poemas, sem deixar uma cópia para o grupo.

¹¹ Passeggi e Delory-Momberger (2023), na apresentação do dossiê em que este artigo foi publicado, convencionaram traduzir “*médium*” em francês (que significa “meio” em português) por “*medium*”, sem acento. Neste capítulo, opto por deixar a escrita “meio”, como está no artigo.

O processo formativo ocorre tanto pela construção de cada *blog* e de cada vídeo como também nas narrativas de si individuais e coletivas que essa produção evoca. Nos primeiros encontros, a maioria dos *blogs* é formal e impessoal. Aos poucos, eles passam a ter aspectos das singularidades das temáticas que fazem sentido para cada um(a), mesmo tendo como base os eixos definidos para os encontros.

A seguir, apresentamos aspectos dos materiais produzidos para a coordenadora do dispositivo e para quatro participantes, um homem e três mulheres, sobre os sentidos que atribuíram a essa experiência e as contribuições para sua formação.

Portas e portais

Após vários encontros, cada participante apresentou aspectos da construção de seu *blog*: “como a universidade entrou em sua vida”; “relação com os conteúdos acadêmicos”; “relações de sociabilidade na universidade”; “relação com os espaços da vida universitária” e “sentimento de pertencer ou não pertencer à universidade”.

Pouco depois, surgiu, no grupo, a demanda para que a coordenadora também participasse das produções, a partir de um *blog* sobre sua relação com a universidade. Queriam que ela também se autorizasse a partilhar com o grupo os sentidos de suas experiências vivenciadas na vida universitária.

Tendo em vista o espaço de confiança que estava sendo construído, a coordenadora aceitou o desafio, porque seria importante partilhar reflexões, angústias, inquietações e sentimentos da sua relação com a universidade. Ela não conseguiu organizar o *blog*, mas produziu o vídeo *Portas e portais*, que trata dos sentimentos vivenciados desde o período do estágio pós-

doutoral.¹² O vídeo tinha como referência os modos de organização do ateliê de criação compartilhada, criado por Delory-Momberger.

Um vídeo é construído de modo bem artesanal, para apresentar imagens consideradas significativas sobre seu percurso desde o estágio em Paris à travessia vivenciada com o retorno dos trabalhos no Brasil. No início, havia a dúvida: como criar um vídeo não sendo uma artista? Teria o vídeo condições de se configurar como uma experiência estética no sentido empregado por John Dewey?

A coordenadora escolhe imagens produzidas no período de pós-doutorado e outras partilhadas no *Facebook* ou em notícias pela Internet. Algumas fotografias são feitas na sala de aula e nos corredores da universidade. Ela realiza uma montagem, no sentido empregado por Walter Benjamin, e escolhe a música “Gracias a la vida”, de Violeta Parra, interpretada por Mercedes Sosa, uma cantora argentina que é referência na luta política na América Latina.

O vídeo é intitulado *Portas e portais* é organizado em três partes: momentos da vida na França, com imagens das leituras no Parque Legion d’Honneur, nos primeiros meses vividos em Saint-Denis; do período vivido em Paris, como, por exemplo, o retorno ao Museu de Orsay, onde registro meu reencontro com a dançarina de Degas; de minhas caminhadas pelo Parque de Bercy, para chegar à Biblioteca François Mitterrand, que remetia aos meus momentos de estudo nessa importante instituição, a possibilidade de levar meu filho para conhecê-la etc. Na segunda parte, retrata a transição para a cidade brasileira do Nordeste do Brasil. Na terceira parte, registra imagens sobre meu retorno à universidade; os signos da cultura local, desenhados nas paredes do prédio da faculdade de educação; a imagem das desigualdades sociais e do poder da televisão; a consciência de estar subordinada a um governo que considera os professores, as políticas sociais e a educação pública como inimigos a combater. Finaliza o vídeo com a representação de uma mulher com a boca fechada, de um muro como obstáculo a ultrapassar e a imagem de um portal, obtidas na internet. Depois de rever e refletir, identifico que o vídeo *Portas e portais* procura apresentar os caminhos abertos pelas portas simbólicas que representam minha estadia na França, a possibilidade de entrar em outras dimensões da minha vida. Se o portal e as portas se abrem, eles também se fecham. Quando entrei em meu

¹² Realizado sob a supervisão de Christine Delory-Momberger, entre os anos de 2016 e 2017 (Laboratório EXPERICE – Université Sorbonne Paris Nord).

país, senti-me estar atravessando um portal em que o contexto político faz estremecer minhas estruturas subjetivas.¹³

Ela é tocada pelo sentimento de que portas se fecham, trazendo à tona muitos obstáculos a ultrapassar. As experiências vividas em Saint-Denis, Paris e Maceió atravessam os mundos por onde tenta transitar. Acionam-se lembranças boas, angústias, reflexões e sentimentos contraditórios.

O gesto automedial de se permitir construir o vídeo, de escolher e/ou produzir as imagens, de montar sua sequência, de colocar a música e, depois, da escrita do texto produz um potente efeito formativo. O movimento de se autorizar a produzir o vídeo, mesmo sabendo de suas limitações, propicia ressonância, conforme Rosa (2019).

Ela é afetada pelo processo, com a escuta sensível ao vivido, com efeitos transformadores. Cada vez que revia o vídeo, era afetada por sensações intensas relacionadas ao sentimento de ter conseguido criar algo que, para ela, fazia muito sentido e trazia, em si, a potência desse processo para a formação de si.

Aprendizagens, avanços, tensões, inquietações e receios, naquele momento de retrocesso político em relação a uma perspectiva emancipatória de educação, materializavam-se na montagem com as imagens. O vídeo compartilhado gerou reflexões e a produção de novos vídeos pelos(as) estudantes.

Aprende, também, com os *blogs* produzidos e as reflexões em grupo, a importância das questões de gênero, raça, classe social, apropriação simbólica e material que atravessam diferentes dimensões do espaço acadêmico enquanto desafios enfrentados na universidade, um território material e simbólico não vivenciado por todos em suas múltiplas possibilidades enquanto espaço de ensino, pesquisa e extensão, por exemplo.

Nos encontros, os desafios enfrentados são temáticas que perpassam o grupo, singularmente interpretadas por cada

¹³ Período inicial do governo de extrema-direita, de Jair Bolsonaro (2019).

integrante. Enfim, trata-se da construção de um espaço de confiança com os(as) estudantes para socializar as produções do grupo e dialogar sobre elas, onde as questões trazidas por cada um(a) reverberam nas questões dos outros, referências experienciais e teóricas são trocadas e momentos de ressonância ocorrem em diferentes intensidades para cada participante.

Homem-máquina e Tentativa de capturar o vazio

Lucas,¹⁴ por exemplo, é o primeiro a se autorizar a trazer imagens de suas questões em relação à universidade, sem se apegar aos modelos de construção de imagens e de *blogs* preestabelecidos. Ele já gostava de produzir imagens, da arte de fotografar, e apresentou a primeira postagem de seu *blog*, sobre como “a universidade entrou em sua vida”, com a imagem do céu da universidade à noite, com os fios da rede elétrica expostos. Denominou a imagem como *A universidade produtora do “homem-máquina”*, em razão do predomínio da racionalidade e do excesso de atividade, que subtraem da vida a sensibilidade na relação com o mundo.

Ao mesmo tempo, Lucas apresenta um engajamento com as experiências vividas nos espaços formativos universitários que estão fora da sala de aula, como o Movimento Negro organizado por estudantes universitários. Afirmo ele: “a partir dos nossos não pertencimentos e dos nossos corpos, conseguimos discutir racismo, classe social, homofobia, ser ou não ser parte do que a universidade entende como universitários, e conseguimos criar um lugar para chorar dentro da universidade”.

Depois de ter participado do ateliê com o vídeo *Portas e portais*, Lucas constrói um vídeo, que denomina *Tentativa de capturar o vazio*. Abaixo, apresentamos uma foto de cada parte do vídeo, com a explicação do autor

¹⁴ Nomes fictícios.

Figura 1 – A fuga (parte um)



Fonte: Fotografia do vídeo produzida por Lucas, 2019.

Figura 2 – Começos (parte dois)



Fonte: Fotografia do vídeo produzida por Lucas, 2019.

Utilizei mais vídeo do que fotografias. O meu melhor amigo aparece dirigindo, meus dois grandes amigos da graduação aparecem na segunda foto, as nossas sombras num chão amarelo, a universidade aparece diversas vezes, a reitoria num momento de mobilização estudantil, a biblioteca, um dos lugares que mais frequento na universidade. Tudo na parte dois é mais

alegre, são todos os momentos bons e pessoas que me faziam feliz, que me faziam ter um sentido de pertencimento na universidade, a música é mais alegre. Diferente da parte um, parece que eu estava olhando menos para o alto, e mais para o que estava em minha frente, quase como se eu estivesse voltando de vez para a universidade, como se eu estivesse reclamando de volta aquele espaço para mim (Lucas).

Esse vídeo teve um grande impacto quando foi apresentado para a turma. Ele produzia sensações de emoção e reflexões em quem assistia, mas não era possível identificar exatamente o que representava. As imagens tinham um ritmo que se enredava com a música e as cores utilizadas. No início, era triste e retrospectivo; aos poucos, tornava-se mais pulsante e com “vida”. No relato de experiência sobre os efeitos formativos do dispositivo formação, Lucas salienta que:

A sensação de não pertencimento ao ambiente universitário foi muito marcante durante o período do ateliê e acabou tornando-se uma questão que ‘norteou’ a maneira como produzi minhas narrativas, imagens e vídeos dentro do grupo, e de como dialoguei, ou deixei de dialogar, com as pessoas à minha volta. O processo de entender, realmente, minha experiência com a universidade, algo que, eu penso, não é feito de maneira consciente por todos nós. Foi desconfortável no começo, mas depois tornou-se algo muito importante para entender essas contradições nas quais estava imerso durante meu percurso como um jovem que tem sua experiência atravessada pela materialidade de ser negro, gay e da classe trabalhadora. [...]

Se por um lado, dentro da universidade não somos permitidos a ter uma subjetividade que é tão aparente quanto nossas racionalidades, por outro, dentro do grupo e no decorrer do ateliê, percebemos que essa subjetividade existe e pode ser utilizada como um recurso de formação muito importante para outros jovens. Ela pode coexistir com a racionalidade da universidade. Penso que o período do ateliê não nos deixou apenas aquele pequeno espaço para chorar, nos abrir uns para os outros, e dialogar, mas fez com que conseguíssemos conquistar outros espaços dentro da universidade, andar em lugares que antes não conseguíamos. O processo de formação, que foi feito por nós, a partir desse choro, nos permitiu entender a universidade a partir de outro ponto, a partir da união de nossas experiências, subjetividades e sensações com nossas análises do mundo, do nosso lugar dentro da sociedade e da universidade (Lucas).

“Existir e resistir” e “Portas e portais: (re)existência”

O *blog* de Luana denomina-se “Existir e resistir” e a temática que perpassa as postagens é a questão da resistência, que fazia parte de sua caminhada como mulher jovem, estudante universitária e lésbica.

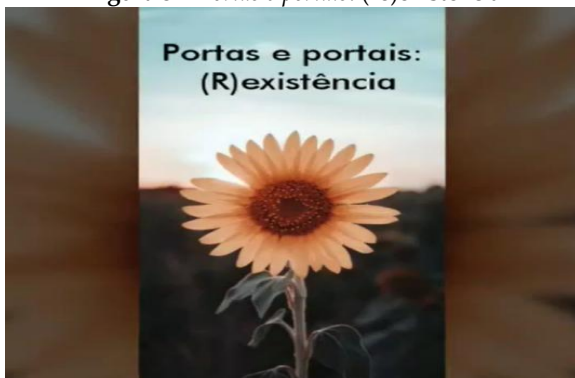
Apresentamos, a seguir, alguns aspectos analisados sobre sua participação no ateliê:

No período da participação no ateliê com *blogs* reflexivos, ela estava no meio do curso, com muitas demandas e atividades, vivenciando experiências novas: trabalhava como bolsista em um museu, havia cursado disciplinas que contribuíam para sua afirmação identitária. Ela partilhava com o grupo uma tristeza sobre os novos rumos políticos em relação à universidade, em razão do novo governo que assumia o poder e preconizava retrocessos nessa área. A temática de reconhecimento de si e de resistência, como mulher lésbica, contra a homofobia, os preconceitos e a invisibilidade das mulheres nos espaços sociais e na universidade perpassa tanto as produções escritas quanto imagens no *blog* e debates em grupo (Reis, 2022, p. 47).

Suas postagens são: *(Re)existindo*, em que trata do lugar da universidade em sua vida; *Memórias*, em que coloca três imagens e uma música, a partir de seus registros fotográficos sobre grafites e pixações nas paredes do prédio do curso. Ela explica que tais imagens representam sentimentos de lutas e de histórias; *Silêncio*, que conta com uma fotografia que escolheu quando participou do ateliê *Portas e portais*, apresentado pela coordenadora.

Luana escolheu a imagem de uma mulher com os olhos e a boca tampadas por se articular com outras imagens e reflexões que produz no *blog*, no sentido da necessidade de a mulher resistir aos preconceitos e violências vivenciadas na sociedade. A seguir, na Figura 3, a capa do vídeo produzido.

Figura 3 – *Portas e portais: (re)existência*



Fonte: <https://bit.ly/423i0NC>.

O vídeo tem, como página inicial, um girassol. As imagens, produzidas ou escolhidas, remetem a questões relacionadas à luta por uma educação emancipadora, pelo respeito à diversidade e de pertencimento aos espaços em que Luana se sente bem (com as amigas, no museu onde trabalha como monitora, em encontros em grupo etc.).

No relato de experiência sobre efeitos formativos do dispositivo de pesquisa-formação, ela explica:

Tive um pouco de dificuldade em registrar as imagens, pois me questionava se aquela foto teria realmente alguma relação com a universidade, mas sei que sempre tivemos muita liberdade em relação aos registros. O título do meu *blog* é 'Existo e resisto', sendo que a primeira postagem tem como título *(R)existindo*. Esse primeiro *post* tinha a pauta de apresentar como foi o caminho até chegar à universidade e como foi ingressar nela. Denominei a segunda postagem de *Memórias*, escrevi apenas algumas frases e trouxe imagens das paredes da sala do Centro Acadêmico do curso de Pedagogia. Aquelas paredes sempre me fazem refletir sobre muitas coisas e representam-me bastante. Trouxe também, nessa postagem, uma música que fala um pouco sobre como me sinto diante da sociedade enquanto mulher. A terceira postagem foi feita a partir de uma imagem que escolhi, dentre várias disponibilizadas no vídeo *Portas e portais*. Teve como título a palavra *Silêncio*. A partir dela, narrei um pouco sobre como as mulheres são silenciadas e oprimidas até os dias de hoje. A quarta e última postagem foi o vídeo *Portas e portais: (r)existência*, sobre o que é universidade para mim, a partir das imagens, trazendo vários aspectos importantes. Durante as

conversas, as ideias iam surgindo, o diálogo com o outro, a troca de experiências. O *blog* foi muito importante para mim em relação aos registros. Poder fazer parte desse espaço muitas vezes trouxe-me o sentimento de pertencimento, acolhimento e cuidado, considerando que os estudantes que permaneceram, assim como eu, são da classe popular, cada um com sua luta e seu esforço para manter-se na universidade. O exercício de ouvir as outras pessoas presentes nos encontros, de certa forma, trouxe-me um novo olhar, não apenas sobre elas, mas também sobre as pessoas ao meu redor, e isso somente foi possível a partir desse espaço que construímos ao longo dos meses (Luana).

Memórias póstumas de Brás Cubas

Ana explica que a questão do “não pertencimento” à universidade emerge no ateliê e acaba se tornando central na maneira como produziu suas “narrativas, imagens e vídeos dentro do grupo”. Ela acrescenta:

Através das postagens dos *blogs* e das narrativas orais, um laço foi sendo criado. Trabalhar com imagens e escrever coisas pessoais era algo novo. Demorou alguns dias para decidir um título para o meu *blog*, pois gostaria de um tema que refletisse, dentro do possível, algo de quem eu sou ou algo que gosto, e acabei escolhendo um nome que fizesse referência ao livro de Machado de Assis *Memórias póstumas de Brás Cubas*, por ser um livro que marcou minha adolescência e minha vida escolar. Cada vez que faço postagem no *blog* e depois levo para discussão no grupo me faz refletir. E questões como consciência de raça, classe, sexualidade, privilégios, relações pessoais e familiares sempre estavam presentes, e como tudo isso nos influenciou de forma direta e indireta no ambiente da universidade. Mesmo quando eu não falava, só ouvia, o que era muito raro, eu me reconheci através das falas das outras pessoas e algumas vezes, quando era falado algo com que eu não concordei, havia muita liberdade para responder, tudo com muito respeito. Durante as discussões no grupo, eu percebi o quanto ingressar na universidade me empoderou enquanto mulher negra. Transitar por espaços onde eu não era única, onde existem diversos corpos, onde as pessoas podiam assumir quem elas eram me fortaleceu bastante, mesmo dentro da sala de aula, passando por algumas situações que fogem completamente do que acontecia nesses espaços. Ali, eu me sentia acolhida e respeitada; a partir dali meu senso de pertencimento em relação à universidade se consolidou.

Participar do grupo de extensão com certeza trouxe muitos aprendizados que me fizeram evoluir de forma positiva como pessoa e estudante. Ajudou e ajuda a entender que tudo bem ter dificuldades e que é normal não dar conta de todas as demandas que surgem no caminho acadêmico, afinal, minhas vidas pessoal e intelectual não andam separadas, mas, sim, juntas (Ana).

“Devaneios de mim mesma”

Para alguns, a participação no grupo produz, também, maior segurança para se movimentar e se fazer presente, tanto nos espaços da universidade como em outros espaços sociais, como explica Paula:

Intitulo meu *blog* de ‘Devaneios de mim mesma’. O título foi pensado enquanto eu observava o céu, deitada num banco da Praça da Paz. ‘Devaneios’ podem ser sonhos, lembranças, utopias e, naquele determinado momento, eu me considerava uma sonhadora e tanto. Em meu *blog*, tentei tratar e mostrar um pouco de onde eu vim, da minha terra natal, dos caminhos que preciso percorrer todos os dias para chegar à universidade, e que é nesses caminhos que reafirmo meus sonhos e crio tantos outros. Também abordo sobre o meu olhar em relação às portas e aos muros que estão presentes em nossos caminhos e na universidade; o quanto as mensagens escritas naqueles espaços me ajudaram a seguir em frente em momentos difíceis. Criar o conteúdo para o *blog* também foi uma ‘descoberta’, pois nem eu imaginava escrever coisas tão legais e profundas e que outras pessoas também pudessem gostar do meu jeito de escrever. Isso me propiciou segurança na escrita dos meus sentimentos e me abriu algumas portas, tanto que pude apresentar um poema criado por mim numa feira literária na minha cidade. O afeto construído e as vivências trocadas ficaram marcadas na minha vida. Meu sentimento é de que mais espaços como esse precisam ser construídos nas universidades, para que jovens possam se sentir acolhidos/as, respeitados/as e à vontade para ser quem são, sem medo dos julgamentos que nos cercam diariamente na universidade e na sociedade em que vivemos (Paula).

É importante salientar que a questão de se reconhecer como pertencente ou não à universidade emerge como central nas análises, tanto nas reflexões individuais quanto nas coletivas. Questões de classe, de gênero e de raça são recorrentes e produzem

aprendizagens recíprocas. Novos modos de compreender a relação de si mesmo(a) com a formação universitária também.

Pela escuta, pelo diálogo sobre as postagens nos *blogs* e pelos vídeos produzidos, cada um(a) pôde se reconhecer nas experiências dos outros, o que permitiu potencializar aprendizagens e reflexões. A formação de si é perpassada pelos processos denominados heterobiografização, aprendizagens intensas e recorrentes nos encontros, de acordo com Delory-Momberger (2014c, 2019), como também como efeitos de ressonância social, como explica Rosa (2019), que contribuem para novos olhares para as questões vivenciadas.

Considerações finais

O dispositivo de pesquisa-formação com *blogs* reflexivos tem como “meio” (*medium*) o *blog* e, inserido nele, o vídeo. Se sua produção é pela prática de si individual, com possibilidade de autoria e reflexividade, pode propiciar um tipo de experiência e de ressonância material, relacionada ao ato de criação. Sua socialização propicia outras experiências, como aquela de narrar ou de traduzir em palavras as postagens ou o vídeo produzido e de dialogar sobre as questões apresentadas, com potentes momentos de heterobiografização e de ressonância social.

Desse modo, como explica Foucault (2004), tal dispositivo se organiza não como processo de assujeitamento, mas como práticas de si como subjetivação refletida. Sua proposta é contribuir para o “poder de agir” dos(as) jovens em relação aos desafios para se construírem como estudantes na universidade.

Nesse sentido, a pesquisa-formação realiza-se pela articulação entre a dimensão existencial/criadora/sensível, com automedialidade, a partir da criação do *blog*, de vídeos, da produção ou ressignificação de imagens e da dimensão intelectual/sensível (reflexão sobre essa implicação a partir das narrativas de si, individuais e coletivas).

Se esse dispositivo permite propiciar uma subjetivação reflexiva sobre si, os outros e o mundo, pode-se dizer que possibilita um tipo específico de experiência de formação de si. Compreendemos a formação de si como aquela que rompe com a perspectiva instrumental, técnica, de aprender para atender aos interesses da sociedade capitalista.

Privilegia-se o processo, no qual o espaço partilhado de formação valoriza a autoria e um retorno reflexivo sobre si mesmo que é também um retorno reflexivo sobre os outros e o mundo, que pode resultar em um exercício de autorização de si para a criação.¹⁵

Tal perspectiva de formação não é valorizada ou é pouco vivenciada na universidade, por exemplo. De modo geral, são subtraídas dos processos de formação possibilidades de criação, da reflexividade sobre si mesmo, sobre os outros e sobre o mundo. Desse modo, construir o *blog* reflexivo não é uma tarefa fácil, pois vai na contramão daquela experiência valorizada na cultura universitária.

Como um dispositivo criado pela primeira vez, identificamos a necessidade de trabalhar melhor com o grupo, em sua próxima edição, essa abertura ao mundo, aos outros e a si mesmo para a criação pela arte, pela sensibilidade. No processo vivenciado, tivemos a ideia de trazer para o grupo apreciar os “Cadernos de Artista” e seus modos de registrar sua criação, como também convidar pessoas relacionadas à criação estética, com suas referências, mas não foi possível.

Defendemos que a formação acadêmica seja profunda e engajada em torno de uma formação crítica que possibilite encontros com produções teóricas relevantes, mas que tais dimensões se integrem em processos formativos com espaços de partilha e que sejam possibilitados os encontros com dispositivos

¹⁵ Para tal criação o sujeito singular/social mobiliza suas referências e as questões construídas (relação com o saber), a partir das interpretações das experiências vivenciadas nos diferentes espaços sociais (biografização) Reis (2021).

automediais, com a criação, com a estética do sensível, para que tenhamos experiências formativas com ressonância.

Vale ressaltar que o dispositivo com *blogs* e vídeos reflexivos é, também, um privilegiado procedimento para o estudo das diferentes dimensões da construção dos(as) jovens como estudantes na universidade, pois estes espaços de reflexividade viabilizam a realização de pesquisas com as juventudes e não sobre elas.

Referências

ALBERO, B. La formation en tant que dispositif: Du terme au concept. In: CHARLIER B. ; HENRI, F. *La technologie de l'éducation: Recherches, pratiques et perspectives*. Presses Universitaires de France, 2010, p. 47-59.

BERTEN, A. Dispositif, médiation, créativité: petite généalogie, *Hermès*, n° 25, Paris, CNRS Ed., 1999, p. 33-47.

BRITO, J. A. *et al.* O blog como ferramenta de aprendizagem colaborativa: uma experiência em um curso de formação técnica, *XX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*, Florianópolis, Santa Catarina, 2009.

DAYRELL, J. A escola faz juventudes? Reflexões sobre a socialização juvenil. *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007, p. 1105-1111.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventudes e Ensino Médio: quem é esse aluno que chega à escola. In: DAYRELL, J. *et al.* *Juventudes e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

DELORY-MOMBERGER, C.; KONDRATIUK, C. Ateliê de Criação Compartilhada. Exílios/Reminiscências, Universidade Cidade de São Paulo – UNICID, *VIII CIPA*, 18 e 19 de setembro de 2018.

DELORY-MOMBERGER, C. *As histórias de vida: da invenção de si ao projeto de formação*. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: Edipucrs; Salvador: Eduneb, 2014a.

DELORY-MOMBERGER, C. Biografia e formação continuada: a experiência e o projeto. In: DELORY-MOMBERGER, C. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Trad. Maria da Conceição Passeggi *et al.* Natal: EDUFRN, 2014b.

DELORY-MOMBERGER, C. *La recherche biographique en éducation*. Fondements, méthodes, pratiques. Paris: PUSG, 2014c.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. Em Foco: Histórias de vida e formação. *Educação e Pesquisa* 32 (2), Ago 2006, p. 360-371

DELORY-MOMBERGER, C. Heterobiographie et heterobiographisation In: DELORY-MOMBERGER, C. (org.). *Vocabulaire des Histoires de vie et de la Recherche Biographique*. Toulouse: Éditions Érès, 2019, p. 89-91

DELORY-MOMBERGER, C. Automédialité. In: DELORY-MOMBERGER, C. (org.). *Vocabulaire des Histoires de vie et de la Recherche Biographique*. Toulouse: Éditions Érès, 2019, p. 36-39.

DELORY-MOMBERGER, C. *et al.* Medialidades biográficas e práticas de si. 2019. Disponível em: http://grifars.ce.ufrn.br/wp-content/uploads/2019/04/Colo%CC%81quio-International-da-Pesquisa-Bioga%CC%81fica-em-Educac%CC%A7a%CC%83o-Paris-out_2019-1-1.pdf. Acesso em: 5 nov. 2021.

DELORY-MOMBERGER, C.; BOURGUIGNON, J-C. *Médialités biographiques, pratiques de soi et du monde: le sujet dans la cité*. Paris: L'Harmattan, 2020/1, p.17-26.

FERRAROTTI, F. *Sobre a ciência da incerteza: o método biográfico na investigação em Ciências Sociais*. Porto: Edições Pedagogo; Luanda: Edições Mulemba, 2013.

- FOUCAULT, M. *Ditos e escritos*. Ética, sexualidade, política. Vol.5. MOTTA, M. B. da (org.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- JOSSO, M-C. *Caminhar para si*. Porto Alegre: Edipucrs, 2010.
- KAPLAN, A. Introdução. In: DEWEY, J. *Arte como experiência*. São Paulo, Martins Fontes, 2010.
- MORAES, C. B. Experiência estética e educação. *Theologica*, 37 (1), 2002, p.105-117.
- MOSER, C.; DÜNNE, J. Automédialité. Pour un dialogue entre médiologie et critique littéraire. *Revue d'Études Culturelles*, 4 (L'automédialité contemporaine, sob a direção de B. Jongy), 2008, p. 11-20.
- PAIS, J. M. *Culturas juvenis*. 2ª ed. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2003.
- PASSEGGI, M. da C.; DELORY-MOMBERGER, C. Apresentação do dossiê - Automedialidade: a criação estética como prática humana de reinvenção de si, do outro e do mundo. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, [S. l.], v. 8, n. 23, p. 1-4, 2023.
- PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. *Investigación Cualitativa*, 2017, 2(1) p. 6-26.
- PASSEGGI, M. da C. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, 2021, p. 93-113,
- PRIMO, A. Blogs e seus gêneros: Avaliação estatística dos 50 blogs mais populares em língua portuguesa. In: XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação - Intercom 2008, Natal. Anais, 2008.
- REIS, R. Juventudes, vida universitária e relação com o saber: contribuições das narrativas de si. *Revista Debates em Educação*, v. 14, n. 35, maio/ago., 2022, p. 32-57

REIS, R. Pesquisa Biográfica e heterobiografização: fonte de aprendizagem para o/a pesquisador/a. *Revista Portuguesa de Educação*, 33 (20), 2020, p. 295-309.

REIS, R. 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. *Revista Internacional Educon*, 2(3), 2021, p. 1-18

REGUILLO, R. Las culturas juveniles: um campo de estudio. Breve agenda para la discusión. *Revista Brasileira de Educação*. Belo Horizonte, n. 23, maio/ago., 2003, p. 103-117.

RICOEUR, P. *Tempo e narrativa 1: a intriga e a narrativa histórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

ROSA, H. Escalada ou saída? O fim da estabilidade dinâmica e o conceito de ressonância. In: *Aceleração: a transformação das estruturas temporais da Modernidade*. São Paulo: Ed. UNESP, 2019, p. 9-50.

SCHÜTZ, A. *Fenomenologia e relações sociais*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1979.

SPOSITO, M. P.; CARRANO, P. C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, set./dez., 2003, p. 16-39.

SOUZA, E. C. de. Investigación (auto)biográfica como acontecimiento: diálogos epistémico-metodológicos. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 2020, 16-33.

Capítulo 11

Desafios e táticas de mulheres para tornarem-se estudantes de Pedagogia

Rosemeire Reis

Jeane Felix

Uma versão deste capítulo foi publicada anteriormente como artigo com o mesmo título, na Revista *Cadernos de Pesquisa*, v. 31, n. 2, p. 1–32, 30 jun., 2024.

1. Introdução

No Brasil, nas últimas décadas, tem ocorrido uma ampliação do acesso de estudantes das classes menos favorecidas às universidades públicas federais, a partir de sua expansão com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)¹ e com a criação do sistema de cotas para aqueles/as provenientes das escolas públicas, cotas sociais e raciais e para pessoas com deficiência.² Esse avanço ao mundo universitário na esfera pública ainda é insuficiente, se levamos em conta o número de jovens que não têm acesso ao Ensino Superior e aqueles/as que ingressam em universidades particulares.

No entanto, podemos ressaltar que a entrada desse novo público às universidades tradicionalmente criadas para a elite, coloca em evidência os desafios para a permanência destes/as

¹ O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Para uma avaliação dos doze anos do programa, ver: (Trombine; Rocha; Lima, 2020).

² Sobre a importância do sistema de cotas, ver: (Racoski; Silva, 2020).

estudantes. Este fenômeno não ocorre somente no Brasil. É recorrente no processo de ampliação do acesso às universidades em países diversos, gerando diferentes estudos, que apontam o primeiro ano na universidade como um período de grandes desafios, especialmente para aqueles/as que não passaram por um trabalho de familiarização em relação às lógicas específicas da cultura acadêmica da vida universitária.

Este capítulo parte das seguintes questões: - quais os sentidos atribuídos por jovens mulheres universitárias do curso de Pedagogia, de uma universidade federal, aos desafios vivenciados no primeiro ano da vida universitária e quais as táticas que constroem para enfrentá-los? Tal questão é acompanhada de outra: - quais os recursos objetivos e simbólicos estas mulheres mobilizam para construir tais táticas?

A seguir são apresentados alguns referenciais teóricos e metodológicos que são utilizados na pesquisa para uma melhor compreensão destas questões. Em um segundo momento são descritos alguns achados do estudo exploratório que dialogam com estas questões e as análises de duas entrevistas de pesquisa biográfica com jovens mulheres estudantes de Pedagogia.

2. Jovens mulheres no curso de Pedagogia: desafios enfrentados e os caminhos para pesquisá-los

Ser estudante universitário/a é um processo quase sempre desafiador. Sair do Ensino Médio e entrar na universidade demanda a apropriação de novas linguagens e novos modos de estudar. Nesse processo, “[...] o[a] aluno[a] que sai do ensino médio deve aprender a se tornar estudante. É uma passagem no sentido etimológico do termo” (Coulon, 2017, p. 1343). Assim, ao passo em que precisam aprender os novos conhecimentos, precisam se familiarizar com a universidade, suas burocracias, seus tempos e contratempos. Esse processo pressupõe adentrar à vida universitária como um território, constituído por

[...] múltiplas atividades e possibilidades de aprender, em torno das quais se constroem fronteiras visíveis e invisíveis, que delimitam para os/as estudantes que dele participam o que os/as constitui diferente dos outros, que dele não fazem parte, seus sentimentos de pertencimento ou de não pertencimento à universidade (Reis, 2022, p. 37).

Como explica Charlot (2000), a partir da teoria da relação com o saber, aprendemos a nos relacionar com os/as outros/as, com o mundo e com nós mesmos/as, a partir dos sentidos que atribuímos às atividades às quais temos acesso, em diferentes espaços sociais, com suas lógicas específicas de aprender, construídas socialmente. Desse modo, na escola de modo geral e, também, na universidade é preciso compreender lógicas específicas de aprender não explicitadas no cotidiano da vida acadêmica. Elas devem ser decifradas pelos/as estudantes a todo momento. Os/as estudantes se deparam, conforme Charlot (2000), com a dimensão da relação epistêmica com o saber, que envolve a apropriação dos enunciados, dos conteúdos, os objetos de conhecimento, os modos de fazer de um determinado curso. Esta dimensão articula-se com a dimensão identitária (relação identitária com o saber): “[...] aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e a que quer dar de si aos outros” (Charlot, 2000, p. 72). Os desafios da vida universitária articulam estas dimensões que se nutrem mutuamente: epistêmicas (de compreender ou não os saberes objeto e os modos específicos de atender as demandas de estudo) e identitária (de se sentir ou não reconhecido/a e capaz de aprender neste espaço).

Vale ressaltar que o “território” da vida universitária, construído em torno da cultura acadêmica, possui desafios objetivos a ser enfrentado, mas também “demarcações simbólicas, invisíveis, que precisam ser ultrapassadas a todo momento [...]”. Constitui-se por sistemas simbólicos, linguagens, valores [...] com demandas específicas de engajamento” (Reis, 2022, p. 37). Tais demandas dizem respeito, por exemplo às atividades de ensino, pesquisa, extensão, às particularidades em relação aos modos de

estudar, aos desafios de sociabilidades.³ Uma noção importante que contribui para compreender este processo foi cunhada por Coulon, em pesquisas relacionadas ao contexto francês. Ele explica que se tornar estudante universitário pressupõe uma afiliação institucional e acadêmica. Trata-se de um processo que envolve o momento de estranhamento, aprendizagem e afiliação.

Para Coulon (2017), particularmente no primeiro ano da vida universitária, os/as estudantes passam por várias dificuldades. O problema, nessa direção, não seria mais o acesso à universidade, mas permanência e “[...] sucesso no percurso formativo” (Coulon, 2017, p. 1340), que se dá, segundo o autor, pela afiliação. Segundo Coulon (2017, p. 1247), a afiliação é “[...] o processo pelo qual alguém adquire um estatuto social novo”. Aqueles/as estudantes que não conseguem se afiliar fracassam, já que “[...] o ingresso na universidade é em vão se não se faz acompanhar do processo de afiliação ao mundo intelectual em que entraram, frequentemente, sem saber verdadeiramente que estavam entrando” (Coulon, 2017, p. 1340). Em outros termos, a afiliação se constrói a partir de um conjunto de hábitos que os/as estudantes precisam adquirir para estar na universidade. Esse processo de afiliação demanda um tempo que nem sempre as estudantes mulheres, como as participantes de nossa pesquisa, têm.

Para as estudantes mulheres, os desafios de chegar, estar e permanecer na universidade são ainda mais desafiadores, o que ocorre devido aos atravessamentos de gênero que, certamente, são mais intensos para elas. Por gênero, compreendemos as formas de organização social instauradas a partir de modelos de masculinidade e feminilidade, pré-definidos, fixados e naturalizados que buscam conduzir formas binárias de estar no mundo. Operar com gênero como uma lente teórica, analítica, política e pedagógica, implica observar os seguintes desdobramentos: que somos educados/as como sujeitos de gênero, ao longo de nossas vidas e por meio de diferentes instituições; que

³ (Reis, 2022).

há distintas formas de definir e viver as feminilidades e masculinidades; que gênero não pode ser pensado como sinônimo de mulheres, mas das relações de poder que circulam entre homens e mulheres, mas também entre homens e entre mulheres, com distintas formas de expressão; que gênero não se reduz aos papéis sociais atribuídos a mulheres e homens (Meyer, 2003). Nesse sentido, concordamos com Vasconcelos e Seffner (2015), que é preciso estarmos atentos/as aos movimentos de problematização e (des)naturalização dos lugares apontados como fixos para cada gênero, buscando construir outras formas de circulação no mundo.

Assim, considerando os atravessamentos de gênero, que afetam de modo central as estudantes mulheres, particularmente pelas responsabilidades culturais que lhes são atribuídas, e em diálogo com Coulon (2017), podemos nos perguntar: o que uma estudante do curso de Pedagogia precisa aprender para “se tornar profissional em seus estudos”? Como fazer com que essas estudantes desenvolvam a capacidade de “[...] identificação, controle e, depois, de incorporação de um certo número de rotinas e evidências intelectuais dissimuladas nas práticas do ensino universitário”? (Coulon, 2017, p. 1340).

Ao nos referirmos às experiências, estamos tomando-as na perspectiva apresentada por Larrosa (2019) para quem a experiência “[...] é a nossa relação com o mundo em que estamos imersos” (2019, p. 21), e, nesse sentido, estar-no-mundo seria como a nossa [...] primeira unidade existencial” (Larrosa, 2019, p. 21). Assim, a experiência seria o “[...] modo em que o vivido vai se entrelaçando com a vida, tornando-se uma vida, formando o sedimento a partir do qual o mundo é olhado, as coisas são compreendidas e a ação é orientada” (Larrosa, 2019, p. 21). Em outros termos, a experiência na universidade só será possível para aos/as estudantes que, em alguma medida, tiverem possibilidade e se permitirem sentir e viver a universidade, seus desafios e suas possibilidades, caso contrário, a universidade, o curso, a formação irão passar sem qualquer tipo de experiência, sendo apenas o cumprimento de regras e de formalidades.

Apresentamos neste capítulo a pesquisa biográfica em educação, com o procedimento da entrevista de pesquisa biográfica como caminho trilhado para estudar algumas dimensões dos desafios enfrentados por mulheres estudantes de Pedagogia. Segundo Delory-Momberger (2014), a pesquisa biográfica em educação tem como foco central estudar “[...] os processos de gênese e de se tornar indivíduos no seio do espaço social, apreender como dão forma às suas experiências e como atribuem significados às situações e aos eventos de sua existência” (Delory-Momberger, 2014, p. 74, tradução nossa). Se para os indivíduos o social e o singular estão em produção recíproca, o espaço da pesquisa biográfica estuda “[...] a relação singular que o indivíduo estabelece, pela atividade biográfica, com o mundo histórico e social” (2014, p. 74, tradução nossa). Paillé e Muccielli (2008, tradução nossa) enfatizam que a pesquisa biográfica permite o estudo da gênese individual do social, ou seja, dos processos pelos quais os indivíduos se apropriam do mundo social. Nesse sentido, o procedimento denominado entrevista de pesquisa biográfica não é apenas a ação de contar, mas possibilita também um engajamento daquele que participa do estudo, numa busca de ressignificar e reconfigurar o vivido. Compreende-se que o ato de narrar, a partir das questões do presente colocadas pelo/a pesquisador/a, configura-se como um trabalho de dar forma ao vivido, denominado por Delory-Momberger como processo de biografização.

Apresentamos neste texto, a análise de duas entrevistas de pesquisa biográfica, a partir dos pressupostos da pesquisa biográfica em educação, realizada com duas mulheres estudantes de Pedagogia. Conforme explica Delory-Momberger, a entrevista é um diálogo estabelecido entre pesquisador/a e pesquisado/a como coparticipantes do estudo. Trata-se de um momento privilegiado no qual emerge “[...] um conjunto de operações de subjetivação e de reflexividade do indivíduo, sobre o mundo e sobre si mesmo em um ato no qual reconstrói e estabelece uma coerência sobre o vivido” (2014, p. 144, tradução nossa). Delory-Momberger explica que na entrevista de pesquisa biográfica o relato oral não é a vida, mas as

construções narrativas pelas quais os sujeitos são convidados a contar sobre sua existência. Acrescenta que não se trata de reconstituir uma história para se ter acesso às vivências escondidas (Delory-Momberger, 2014, tradução nossa). Cada narrativa, como fruto de uma interação, é transitória, viva e se recompõe incessantemente. Não se busca um sentido atrás da narração.

Os sentidos são produzidos no processo de narrar, é uma hermenêutica em ato, explicada por Ricoeur (2010), como configuração pela operação de “tessitura do relato”. Esse processo tem três características: realiza uma configuração ao transformar uma diversidade de eventos em uma história organizada; faz uma síntese do heterogêneo, ou seja, dos objetivos, das interações, das circunstâncias, dos resultados e por fim articula e transforma os elementos do relato, atribuindo-lhes sentido para a compreensão da história contada, que denomina de círculo hermenêutico (Ricoeur, 2010).

Delory-Momberger (2014) explica que para as interpretações que realizamos mobilizamos nossas construções biográficas, que são ampliadas cotidianamente, a partir de nossas vivências nos diferentes espaços sociais, sendo as referências para nossa leitura do mundo, dos outros e de nós mesmos. Desse modo, tais construções não são individuais. Elas se produzem nas interpretações das vivências que ocorrem nas relações com os “outros”, em determinadas práticas sociais e culturais, configuradas por linguagens. Vale destacar que construções biográficas do/a pesquisador/a são a base para suas interpretações das entrevistas de pesquisa biográfica

A entrevista configura-se, ao mesmo tempo, um momento reflexivo com potencialidade de formação de si e, também, um caminho profícuo para o/a pesquisador/a para interpretar e compreender suas questões de pesquisa. A entrevista é organizada em quatro eixos: como a universidade entrou na sua vida; desafios vivenciados no primeiro ano; táticas construídas no percurso; momentos significativos da formação. Considerando que a pesquisa aconteceu no período pós-pandemia, no decorrer de cada

entrevista, os momentos da universidade com ensino remoto também eram retomados, ao provocar outros tipos de desafios naquele momento crítico, no qual estávamos inseridos/as.

As jovens foram convidadas a refletir sobre seu percurso de formação no primeiro ano da universidade, quando ainda estavam com aula presencial, em especial em relação aos desafios enfrentados e às táticas construídas para enfrentá-los. Compreendemos a noção de tática, conforme Certeau (2007). Segundo o autor, há uma diferença entre estratégia e tática. Considera estratégia “[...] o cálculo ou a manipulação das relações de forças que se torna possível, a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um ambiente” (Certeau, 2007, p. 46). Explica que tal ambiente pode ser “[...] uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica. Com a estratégia, o sujeito pode gerir suas relações como uma exterioridade distinta” (Certeau, 2007, p. 46). É possível construí-la quem tem a gestão de uma situação e consegue analisá-la de modo aprofundado, levando em conta suas diversas dimensões. Se a utilização de estratégias é possível para aqueles/as que têm uma visão do todo, com condições de mapear as situações e tomar as decisões, para Certeau (2007), nas atividades cotidianas, os sujeitos, muitas vezes, precisam agir sem essa visão ampla do contexto. Necessitam jogar com os acontecimentos e transformá-los em ocasiões, que produzem as táticas. Ele salienta que a síntese intelectual da tática não se apresenta como um discurso, mas como

[...] a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a ocasião [...]. Muitas práticas cotidianas [...] são do tipo tática. [...]. Essas táticas manifestam igualmente a que ponto a inteligência é indissociável dos combates e dos prazeres cotidianos que articula, ao passo que as estratégias escondem sob cálculos objetivos a sua relação com o poder que os sustenta, guardado pelo lugar próprio ou pela instituição (Certeau, 2007, p. 46- 47).

Considerando as táticas empregadas pelas estudantes, as reflexões sobre a questão de pesquisa, no momento da entrevista, produzem um distanciamento reflexivo sobre como as jovens

estudantes interpretam os caminhos percorridos, as dificuldades enfrentadas e os recursos experienciais mobilizados, apresentando indícios de como elas constroem suas táticas para enfrentar as adversidades. Em nossa pesquisa, as entrevistas foram transcritas, transformando-se em textos reorganizados, sem as perguntas.⁴ O material foi analisado em seu conjunto, conforme a hermenêutica na interpretação das entrevistas de pesquisa biográfica, segundo Delory-Momberger (2012). Posteriormente, as questões recorrentes no conjunto das entrevistas são aprofundadas, tendo em vista esmiuçar os conhecimentos sobre as questões da pesquisa.

Para as interpretações de cada entrevista transcrita, utilizamos duas categorias propostas pela autora: os “motivos recorrentes” e a “gestão biográfica dos motivos” (Delory-Momberger, 2012).⁵ Após diversas leituras do conjunto de entrevistas de cada participante, identificamos as temáticas e motivos recorrentes, como também as táticas construídas, a partir da gestão biográfica dos motivos. Após as análises de cada entrevista identificamos as categorias que perpassam as duas entrevistas para um aprofundamento das análises. A categoria “motivos recorrentes ou *tópoi*”, segundo Delory-Momberger (2012, p. 534), tem origem do “grego *topos* ou lugar-comum” e se refere à tematização e à organização da ação do relato. Possibilita o reconhecimento das chaves de interpretação do vivido. Pelo trabalho de expressar estes lugares privilegiados, os/as narradores/as “constituem um sentimento sobre si e sobre suas formas próprias” (2012, p. 534). Conforme a autora, a identificação da gestão biográfica dos

⁴ Além desta primeira entrevista há um segundo encontro, também pelo *Google Meet*, que não será analisado neste capítulo. Nele identificamos se existem questões que gostaríamos de aprofundar, se as participantes da pesquisa sentem necessidade ou não de acrescentar, ou suprimir, algo. Denominamos este momento de “restituição reflexiva dialogada” (Reis, 2021, p. 15).

⁵ Além das categorias dos motivos recorrentes e da gestão biográfica dos motivos, que utilizamos neste estudo, a autora recorre a outras duas: as formas do discurso, se são narrativos, descritivos, explicativos ou avaliativo e a relação que estabelecem entre eles e os esquemas de ação: agir estratégico; um agir progressivo; um agir de tomar em conta os riscos (Delory-Momberger, 2012).

motivos em função da realidade sócio individual permite identificar a confrontação e negociação entre os motivos, os recursos pessoais e coletivos efetivos e os desafios sócio estruturais (Delory-Momberger, 2012). A gestão biográfica dos motivos apresenta as apreciações, negociações e as buscas para ajustar as ações em relação a determinadas situações. Em nosso estudo, tal processo evidencia as táticas produzidas para enfrentar os desafios vivenciados no primeiro ano no curso de Pedagogia.

Na entrevista de pesquisa biográfica privilegiamos as análises de cada entrevista em sua totalidade, porque partimos do pressuposto de que para se afiliar à universidade e construir possibilidades para ser e estar estudante universitária, as jovens mulheres precisam mobilizar diversas táticas e permitir-se transformar os processos constituintes da vida universitária em experiências, que ocorrem pelas interpretações, articulações e ressignificações das experiências realizadas na universidade, com os repertórios que ela oferece e com aqueles apreendidos em outros espaços sociais. Desse modo, é possível identificar construções que se aproximam, porque estas mulheres partilham atividades no espaço universitário e na vida, mas também modos de ser e estar estudantes universitárias singulares, por resultarem de seus processos de biografização.⁶

Nas próximas seções apresentamos as análises das entrevistas de pesquisa biográfica de duas mulheres, jovens, trabalhadoras, vivenciam cotidianamente os atravessamentos de gênero e classe que estruturam uma universidade quase sempre despreparada para as demandas delas, como podemos observar nas entrevistas descritas e analisadas.

⁶ Em nossa pesquisa, na primeira parte do estudo, realizamos a análise aprofundada da entrevista de cada participante, em um segundo momento, há o estudo das temáticas que perpassam o conjunto das narrativas. Neste texto, tendo em vista o foco do capítulo, privilegiamos a apresentação da análise aprofundada de duas entrevistas.

3. Processos de afiliação de Bia: dos sentidos da universidade como desastre às possibilidades de resignificação da relação com o mundo, com os outros e com si mesma

Bia era solteira, estava cursando o 4º período de Pedagogia, morava em um município próximo à capital. Estudou em uma escola em um município próximo à capital do estado e participava de um grupo de teatro. Tem oito irmãos, mas é a única filha de seu pai e mãe juntos. Em relação aos processos de afiliação no curso de Pedagogia, as interpretações das narrativas de Bia permitem identificar uma temática ampla que perpassa toda a entrevista “dos sentidos da universidade como desastre às possibilidades de resignificação da relação com o mundo, com os outros e com si mesma” e cinco temáticas que dialogam entre si. São elas: a construção do desejo de entrar na universidade; desafios de sociabilidade entre colegas atravessada por questões identitárias; relação com os conteúdos escolares e experiências marcantes; táticas para superar os desafios enfrentados; como se sente como estudante da universidade.

Em relação à temática “a construção do desejo de entrar na universidade”, Bia explica no início da entrevista que resolveu participar da pesquisa porque reconhece a importância da universidade pública em sua vida e conta que uma experiência no primeiro ano do Ensino Médio produziu seu desejo de ingressar nela. Ressalta que essa experiência marcou sua formação:

Estudei em Paripueira, um interior aqui perto, e foi lá que tive meu primeiro contato com a Universidade Federal de Alagoas, através de um projeto de teatro. Até então, eu pensava em fazer faculdade, mas eu nunca tinha me aprofundado em ver como funcionava. Foi no 1º ano do ensino médio que eu tive o prazer de conhecer os sistemas da universidade e me apaixonei, me encantei. A partir daí, comecei a focar a minha vida para entrar na Universidade.⁷

⁷ Todas as citações das narrativas de Bia (nome fictício) são retiradas das transcrições das entrevistas, da pesquisa, conforme relatório entregue para o CNPq (Reis, 2022b), referente ao processo (nº439558/2018-2).

Bia, detalha como foi essa experiência, em um projeto de extensão da universidade em parceria com a escola pública de Ensino Médio. Além de despertar o desejo de continuar os estudos, tal projeto se apresentou como um caminho de atuação para Bia, pois ela começa a trabalhar como oficina e atriz. Relata Bia:

Foi um projeto de TCC, conclusão de curso de um estudante de licenciatura em teatro da Universidade Federal e eu fui uma das participantes. Ele foi aluno do mesmo colégio que eu e foi fazer seu TCC lá. Com a experiência, “a gente” montou um espetáculo, sendo todos alunos da escola. “A gente” se apresentou, inclusive, no teatro da cidade. Se tornou um projeto de extensão vinculado à universidade federal, além de ser um projeto de conclusão de curso desse estudante. Eu nunca tinha tido relação com o teatro, até então, nunca tinha feito nenhum tipo de espetáculo, nem de peça, nem de nada, mas quando começou essa pesquisa, ele começou a dar algumas oficinas teatrais para “a gente”. Eu comecei a me interessar pela metodologia. [...] nosso professor de teatro, que hoje é um grande amigo. Ele começou a instigar “a gente”, a pesquisar, a investigar muito do que se questiona, porque a gente sabe que adolescente infelizmente não vai muito em busca de informação. Começou a instigar e a apresentar a Universidade, a apresentar um leque de possibilidades para “gente adolescente”, que estava sem saber o que fazer. Ele deu essa oportunidade de conhecer a UFAL, não só ficar no projeto dele. Eu tenho um certificado desse projeto e desde então sigo no teatro como um paralelo com a Pedagogia. Sou oficina teatral, trabalho com jogos teatrais. Estava fazendo um projeto de extensão, um projeto voluntário de teatro também, agora, um laboratório de artes cênicas. [No projeto de extensão] “a gente” conheceu mais o espaço cultural, teve a apresentação do campus da universidade, que conheci no finalzinho do meu 3º ano. Falo em conhecer a universidade, o regimento, como é estudar na universidade, como é a metodologia. Ele nos apresentou ao universo acadêmico. Foi paralelo, foi conversando, nos abriu esse leque. O projeto era um projeto teatral, mas muita gente ficou curiosa sobre como é fazer uma universidade, como é ser acadêmico e ele começou a nos ajudar nesse momento de descoberta.

Identificamos que a participação neste curso de extensão com o teatro é um motivo recorrente para explicar sua entrada na universidade e seu processo identitário, como mulher negra. Consideramos que a participação na oficina de teatro trata-se de uma experiência, no sentido que já apresentamos, dada a forma que atravessa Bia, em seu corpo e na sua vida. Para Larrosa (2019, p.

22), o corpo é o lugar da experiência, pois ele, o corpo, “[...] é o lugar em que cada história singular é inscrita, onde os pensamentos e os sentimentos se manifestam em batimentos, em palavras, em imagens”.

Pode-se compreender também que as práticas culturais vivenciadas no projeto de extensão são atividades que propiciam a apropriação de lógicas específicas de aprender, no sentido empregado por Charlot (2000). As atividades vivenciadas com “jogos teatrais” permitem a construção de novas relações epistêmicas com o saber, a valorização de si, que remete a sua relação identitária, ampliando seus repertórios e, conseqüentemente, seus horizontes sobre os caminhos a trilhar após o Ensino Médio.

Em relação à escolha pelo curso de Pedagogia, Bia acrescenta que essa ocorreu porque é apaixonada por crianças, quer ajudar, quer ensinar, porque considera “a educação infantil a base de tudo para a gente formar, para a gente saber como quer ser, ter alguns professores que nos motivam”. É interessante observar, na fala de Bia, uma certa definição prévia do seu desejo de formação profissional. Nas palavras de Bia:

Eu sempre quis ensinar, eu não sabia ainda em que área eu queria ensinar, mas eu queria ensinar. Então, uni minha paixão por ensinar com minha paixão por crianças e não me arrependo nenhum pouco, foi a melhor escolha da minha vida.

Bia explica que tem um primo na universidade particular, mas é a primeira da família a ingressar na universidade pública. Seus projetos futuros são fazer mestrado e doutorado.

Meu primeiro contato com a universidade foi com esse projeto, mas eu sempre tive vontade de fazer uma faculdade. Eu não teria condições para fazer uma faculdade particular. A partir do momento que conheci a universidade, eu quis fazer parte dela, tanto pelo jeito que falavam da metodologia da universidade, de como a universidade funciona, que me fez ficar encantada, tanto porque eu não teria condição de fazer outra faculdade e eu queria ser acadêmica, queria me formar. Quero fazer mestrado,

doutorado. Quero seguir carreira acadêmica e a universidade foi a única porta que achei para isso é a melhor, inclusive. Aqui a gente tem a oportunidade de fazer extensão, de outros projetos, além da graduação. Quero me especializar, eu quero fazer meu mestrado e meu doutorado e eu conheci a universidade por acaso, na verdade, por esse projeto, mas eu me encantei e não teria condições de fazer uma faculdade privada.

Identificamos que é a partir da ampliação das universidades e do sistema de cotas que mulheres como Bia podem ultrapassar as fronteiras da vida universitária (Reis, 2022), adentrar nesse território historicamente destinado às elites. Por isso, defendemos que outras políticas públicas de acesso e permanência para essas mulheres nas universidades sejam implementadas e ampliadas.

Outra temática encontrada nas narrativas de Bia se refere aos “desafios de sociabilidade entre colegas atravessada por questões étnico raciais”. Um acontecimento se destaca como uma situação bem difícil, vivenciada na sala de aula. Quando apresentava um trabalho sobre relações étnico raciais, recebeu comentários de um aluno que não aceitava a existência do racismo, argumentando que seria um processo de vitimização das pessoas negras. Este debate com o estudante a deixou muito chocada e ela precisou sair da sala de aula.

Teve um episódio no primeiro período em que saí da sala praticamente chorando, porque é um assunto muito, muito pontual para mim. É um assunto que pra mim é muito importante ser debatido e “a gente teve” uma aula sobre racismo, inclusive, era um projeto com a professora e tinha um aluno em específico. Foi um projeto que a gente estava fazendo, uma pesquisa etnográfica, e eu fiquei com o tema “relações étnico-raciais”, um tema que eu adoro. “A gente” começou a debater os temas e “teve” um aluno, em específico, que começou a dizer que racismo não existe e que é uma vitimização, coisas bem absurdas e eu comecei a conversar com ele, porque assim, nem sempre tive o meu cabelo crespo, eu alisava o meu cabelo. Foi um processo longo de aceitação, como mulher negra, e é um ponto que é muito sensível para mim. E ele começou a falar coisas absurdas e eu precisei sair da sala para não discutir com ele, eu saí, eu já estava com a voz trêmula, porque ou gritava, ou eu chorava ou eu ia pegar a discussão. Quando eu saí da sala, a professora viu que eu realmente estava bem constrangida com a situação, com as coisas absurdas que ele falou. Ela chamou bastante a atenção dele, começou a conversar e a partir daí a gente

começou a conversar mais sobre o tema, debater mais sobre essa questão, mas ele ainda pensa um pouquinho assim hoje.

Ela considera que, no primeiro período, essa questão do racismo criava tensão na sala de aula, porque a maioria dos/as estudantes eram pessoas negras, mas não se assumiam como negras. Ela explica que, inclusive, tinha na sala de aula um aluno que era da Guiné-Bissau e que ficou constrangido com a situação que ocorreu na sala de aula, com o colega que não aceitava que o Brasil é um país racista. Ao contrário dessa suposta afirmativa de que nosso país não é racista, vivemos por aqui um racismo de “caráter sistêmico” (Almeida, 2019), que subalterniza a população negra e privilegia os/as brancos/as, em um processo muitas vezes sutil, que culpabiliza o indivíduo que sobre o racismo ao invés de combater as estruturas sociais e histórias que o produzem. Esse processo é relatado por Bia da seguinte forma:

Foi bem tenso, porque a sala era quase toda de pessoas negras, só que nem todo mundo se reconhece como negro. “A gente” chegou e tinha um estudante vindo da África, vindo de Guiné-Bissau, que estudava com a gente. E aí eu também fiquei muito constrangida porque ele veio de outro país, presenciar uma situação dessa, no último país a abolir a escravidão, com todo um histórico e alguém ser assim, tão invasivo falar tanta besteira, tanta coisa que machuca em sala de aula, sabendo que tem tantas pessoas ali. Foi bem no “comecinho” do primeiro período, mas foi bem tenso.

Na época em que foi realizada a entrevista, no segundo semestre de 2021, a estudante afirma que as temáticas étnico-raciais eram pouco abordadas no curso, apesar da abertura dos/as professores/as, quando os debates sobre este assunto surgiam. Ela comenta:

São temáticas até o momento pouco tocadas lá no curso a não ser por projetos específicos, que sejam relacionadas a relações étnicos, raciais ou grupos específicos, como a ANU. Sabe, são coisas pontuais, mas os professores que tive até agora são bem abertos para conversar e para debater e para não aceitar discriminações na sala. Até hoje, eu não tive nenhum professor que discriminou ninguém, graças a Deus. Pelo contrário, quando acontece uma situação em que eles percebem que tem alguns alunos

constrangidos com o que algum outro está falando ou alguma coisa assim, eles tentam ao máximo apaziguar a situação, resolver a problemática e discutir sobre essa problemática para ver se desconstrói esse pensamento. Quando entrei na universidade, eu tinha muito interesse de participar da ANU,⁸ mas aí, quando comecei a pensar em entrar em coisas na universidade, estourou a pandemia e a gente ficou em casa.

Cabe destacar que, atualmente, o curso de Pedagogia conta, na sua matriz curricular vigente, com uma disciplina que aborda articuladamente as questões de gênero e raça, contudo, consideramos que essa disciplina única é insuficiente por limitações de carga-horária. Além disso, entendemos que essas são temáticas transversais e que deveriam ser assumidas e discutidas nos diversos componentes curriculares do Curso para dar subsídios para que estudantes que vivenciam o racismo em seu cotidiano tenham ferramentas teóricas para o enfrentamento de tais situações e para fomentar uma cultura antirracista na instituição, contribuindo para enfrentar o “racismo estrutural” (Almeida, 2019). Compreendemos que o racismo é um dos elementos que dificulta o processo de afiliação, porque faz com os/as estudantes não se sintam pertencentes, o que pode lhes causar sofrimento. O “sofrimento psicológico” é apontado por Coulon (2017) como um dos modos de fracasso no processo de afiliação raramente levados em consideração. O autor não se refere diretamente ao racismo como um desses processos, mas nós compreendemos que, qualquer processo que cause sofrimento psicológico na universidade pode comprometer o processo de afiliação de um estudante. Por outro lado, compreendemos que o processo de construção identitária pode ser um elemento mobilizador, contribuindo para que estar na universidade seja uma experiência com efeitos positivos na vida dos/as estudantes.

Outra temática que se destaca no conjunto da entrevista é a “relação com os conteúdos escolares e experiências marcantes”. A questão do não domínio dos saberes acadêmicos é um motivo

⁸ Associação de Negras e Negros da UFAL.

recorrente na narrativa de Bia, como um desafio enfrentado nos primeiros anos. Ela explica que foram momentos difíceis, especialmente a partir das primeiras notas no primeiro semestre, mas depois conseguiu superar e as notas ficaram melhores. Bia também relata o estranhamento em relação ao seu desempenho acadêmico no início do curso de Pedagogia. Ela conta que

[...] no início da universidade, eu me senti totalmente despreparada. Pelo menos a escola que participei, estudei, é uma escola muito boa, por ser uma escola pública, é uma escola muito boa, mas não me preparou para a Universidade. Cheguei à Universidade e me deparei com professores cobrando leituras, cobrando muitas coisas que a escola pública não cobraria e a escrita, a escrita acadêmica, eu nunca tive nenhum contato até então, e... o meu primeiro período foi desesperador. Lembro que uma coisa me marcou muito: o primeiro trabalho que fiz. Sempre tirei notas muito boas na escola regular e quando fui para a universidade, no primeiro trabalho, tirei uma nota baixa e eu lembro que chorei muito e pensei em desistir, achei que eu não era capaz.

Ela explica: “A minha experiência foi negativa mesmo, acho que só foram as notas que fiquei em choque”. Ela acrescenta que determinados/as professores/as, ao identificar os desafios dos/as estudantes, procuram alternativas para contribuir na superação destes desafios, inclusive cita que uma professora explicou as regras da ABNT.

Alguns professores perceberam que a dificuldade era de grande parte da turma e nos ajudaram bastante, mas a primeira sensação, quando entrei, foi de que eu estava perdida, eu fiquei desesperada. Eles nos deram suporte, nos ajudaram com a escrita acadêmica, em alguns momentos da aula eles paravam para nos explicar o que era uma escrita acadêmica, as formas certas de escrever. Teve uma professora que nos ensinou o que era plágio, como era a formatação de texto acadêmico, as normas da ABNT, a maioria da turma do ano que entrei entrou sem saber.

A situação contada por Bia é um desafio para boa parte dos/as estudantes no primeiro ano da universidade. Para Coulon (2017), o processo de saída do Ensino Médio e chegada no Ensino Superior demanda que os/as estudantes encontrem outras formas de se

relacionar com o conhecimento e o saber. Eles/as precisam se familiarizar com regras e linguagens específicas para se manterem na universidade. Conforme Coulon (2017), os/as estudantes precisam desenvolver a capacidade de “[...] identificação, controle e, depois, de incorporação de um certo número de rotinas e evidências intelectuais dissimuladas nas práticas do ensino universitário” (Coulon, 2017, p. 1340). Charlot (2000) salienta, também, que “[...] aprender é uma atividade de apropriação de um saber que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos, locais, pessoas” (2000, p. 69). Logo, para Bia compreender as lógicas específicas de aprender no primeiro ano no curso de Pedagogia, ela precisa de vivenciar determinadas atividades, relações com professores/as e colegas que contribuam para fazer parte do mundo universitário.

Outro desafio vivenciado por Bia trata-se do tempo de deslocamento de casa para a universidade. Mesmo morando em um bairro da capital, o tempo de deslocamento pelo transporte coletivo era bem grande. Ela argumenta: “Para ir à universidade, eu tinha que acordar às 4:30 da manhã para chegar às 7:00. Eu pegava dois ônibus, então, fora as dificuldades acadêmicas, a minha dificuldade era de locomoção”. Silva (2023), em sua pesquisa sobre a temática das estudantes mulheres do curso de Pedagogia em mobilidade geográfica diária, identifica que “[...] o deslocamento de uma cidade à outra significou bastante tempo de suas vidas. Os períodos chuvosos e a quebra dos transportes acentuaram os atrasos nas aulas, o nível de ansiedade das jovens e o tempo prolongado de espera para o retorno às suas residências” (Silva, 2023, p. 138). Esta situação é agravada pelas dificuldades econômicas, de trabalho, de cuidados com a família. A autora evidencia, ainda, que “[...] as sensações de medo na mobilidade por violência ou assédio interferiram no cotidiano acadêmico, com poucas horas para vivenciá-lo na interface entre o ensino, pesquisa e extensão; ou não o vivenciar” (Silva, 2023, p. 138).

A temática da “pandemia” é citada por Bia na entrevista em um segundo momento. Trata-se também de uma questão

apresentada como um desafio importante que precisava vencer, o que consideramos também como um motivo recorrentemente importante, quando ela reflete no percurso vivenciado nos primeiros anos. Ela explica que com a pandemia ocorreu um afastamento da universidade, que teve a perda do avô e ainda foi preciso se adaptar à situação das atividades remotas e comprar um computador para assistir às aulas remotas. Explica que era um momento pouco propício para os estudos, pois não conseguia se concentrar. Havia tanto os problemas da Internet, como uma mistura entre as atividades da escola com aquelas da casa. Bia, mesmo com a dificuldade de locomoção, considerava ser bem melhor o ensino presencial.⁹ Ela explica:

Assim que a pandemia “estourou”, eu perdi o contato com a universidade porque “a gente” ficou uns meses sem ter aula, propriamente dito. Eu perdi um “pouquinho” de contato com a universidade, ficava vendo algumas lives, algumas coisas, mas para estudar, eu não parava para fazer isso. Perdi meu avô nesse meio tempo também, foi difícil para parar, para sentar, estudar e eu vim retomar o meu contato com o P, que foi o período excepcional. Eu voltei para poder estudar de novo, para sentar em frente ao computador, para isso. Tive que comprar um notebook, assim que começou a história que ia ter uma pandemia, eu comprei um notebook e a minha sorte foi essa, porque senão eu não sei como eu estaria acompanhando as aulas. Foi horrível. Aqui em casa tem criança. São dois sobrinhos que a minha mãe “toma conta”, às vezes tem criança chorando, às vezes a internet “cai” ou então eu paro um “pouquinho” a aula para ajudar minha mãe, porque eu também não vou deixá-la com duas crianças e em algum momento eu preciso ajudar. Foi complicado, porque nem sempre eu consigo parar para assistir uma aula completa. A minha mãe, ela evita me deixar parar de assistir aula, mas às vezes a consciência pesa em ver ela sozinha fazendo as coisas. Mesmo com a dificuldade de locomoção, que é da minha casa para UFAL, o ensino presencial para mim é mais proveitoso.

Os desafios vivenciados por Bia na pandemia não se limitam a ela. A necessidade de adaptação às atividades remotas representou enormes desafios materiais e pedagógicos para os/as estudantes, sobretudo as mulheres. Entre os desafios, destacam-se:

⁹ (Viera; Charlot; Charlot, 2023).

dificuldades de conexão com a Internet, local inapropriado para estudar, falta de tempo, excesso de conteúdos, falta de dispositivos digitais para acesso às atividades, entre outros (Silva; Razzolini Filho, 2022). Sobre as experiências, Bia se refere àquelas com os/as professores/as, como também com colegas da universidade.

Experiências positivas na universidade tive muitas. “Teve” pessoas que já eram graduadas e estavam fazendo sua segunda graduação que me ajudaram a aprender a escrita acadêmica, a entender que não tem nada de errado em sentir esse choque e buscar melhorar sempre. Outras estavam ligadas à questão da cumplicidade e à abertura que os professores tiveram em acolher a gente e nos ajudar nos momentos em que pensei em desistir. Os professores foram ótimos no primeiro período, eles nos acolheram muito, pelo menos senti isso, paravam até o conteúdo em alguns momentos para nos dar suporte, principalmente perto das avaliações, para nos explicar como queriam, da forma que queriam.

Tanto os/as professores/as, como os/as colegas são importantes como suporte para enfrentar os desafios em relação às dificuldades de apropriação das lógicas específicas da cultura acadêmica. Nas palavras de Coulon (2017, p. 1343), “[...] todo ator social comum possui, igualmente, a capacidade pessoal, não profissional, de analisar o mundo em que vive, com suas incessantes interações e sua inteligência do social”, ou seja, todas as pessoas encontram formas para interagir com a realidade em que vivem. Mas, acreditamos que com as redes de apoio a capacidade de interagir com os desafios e encontrar caminhos é mais leve e menos solitária. Concordamos com Felix e Oliveira (2020) e com Reis (2022a), que a universidade precisa ser tomada como “um território [...], não exatamente apenas como um espaço físico, mas como um sistema carregado de símbolos, linguagens, valores e relações de vínculos que unem um grupo de pessoas, no nosso caso, os jovens estudantes” (Felix; Oliveira, 2020, p. 88). Advogamos, nessa direção, por uma universidade que promova redes de apoio, coletivos de trocas e de construção coletiva de sentidos. “Táticas para superar os desafios enfrentados” é uma temática que sobressai na entrevista. Para enfrentar os desafios em

relação ao aprendizado dos conteúdos das disciplinas, como tática ela recorre à pesquisa sobre a escrita acadêmica, os modos de escrever, suas regras, para obter sucesso na leitura de livros da área. Ela obtém os saberes para enfrentar os desafios em outros trabalhos acadêmicos, mas principalmente na Internet.

Comecei a pesquisar mais sobre a escrita acadêmica, ler textos acadêmicos, ver a formatação que eram feitos esses textos e buscar melhorar a minha escrita, buscar ler mais. Eu sempre li muito, mas li muito ficção, aventura... então eu procurei ler textos científicos para ver qual era a melhor forma de escrever, eu me empenhei. Minha maior fonte foi a internet e alguns textos que deixavam disponíveis no CEDU¹⁰, alguns trabalhos dos próprios alunos. Quando tinha algum lá nas estantes que ficavam, eu pegava algum também. Eu não ia muito assistir YouTube, eu procurava ler textos científicos, alguns artigos publicados, algumas teses de mestrado. YouTube, eu só realmente ia quando não conseguia compreender alguma coisa e ficava com muita dúvida, e eu precisava que alguém me explicasse, e eu não tinha ninguém perto na hora, não tinha um professor perto, eu ia procurar no YouTube. Quando eu não entendia alguma coisa, ficava com alguma dúvida e tinha aula no dia seguinte, eu ia questionar o professor, perguntar como eu poderia fazer e tudo mais.

Pelo relato de Bia, observamos que ela se posicionou de forma ativa na universidade, buscando se apropriar dos saberes específicos que precisava para se constituir como estudante, tendo em vista superar desafios no que tange a sua relação epistêmica com o saber (Charlot, 2000). Ela passou a pesquisar, ler e escrever. Destacamos que a escrita é, segundo Coulon (2017), um dos “marcadores de afiliação”. Para o autor, “[...] expressão escrita e oral, inteligência prática, seriedade, ortografia, presença de referências teóricas e bibliográficas nos trabalhos escritos, utilização espontânea do futuro anterior anunciador de uma perspectiva em construção” (Coulon, 2017, p. 1247), são marcadores de afiliação. A escrita possibilita ao/a estudante “[...] categorizar o mundo intelectual e social da universidade” (Coulon, 2017, p. 1247). Um mundo cheio de códigos próprios dos quais ele/a

¹⁰ CEDU – Centro de Educação (Universidade Federal de Alagoas).

precisa se apropriar para concluir o seu processo formativo na educação superior. Outra questão recorrente sobre os modos de enfrentar os desafios é também abordada por Bia: o apoio dos/as colegas. Explica Bia.

A minha turma particularmente é muito unida, eu vejo alguns professores dizer até que não são todas as turmas que são assim. Mas “a gente” se ajuda muito, tem pessoas com deficiência, algumas limitações e a gente está sempre se comunicando para ver a melhor possibilidade, como fazer. Quando “a gente” se depara com algum tipo de trabalho, que alguém não conhece, como foi o caso do semestre passado, foi uma pesquisa bibliográfica, que a gente ainda não tinha tido contato e a gente começou a pesquisar com algumas pessoas que já tinham feito pesquisas bibliográficas antes. Começaram a nos ajudar, alguns alunos mesmo, dar dicas de como fazer, a gente vai se ajudando. A minha turma particularmente é muito unida, tem alguns conflitos, mas são bem raros.

Como táticas para enfrentar os desafios, especialmente em relação à escrita acadêmica, identifica-se a busca individual de materiais de estudo, tanto de textos deixados disponíveis no Centro de Educação, a leitura de artigos científicos, como também a busca de palestras de professores/as encontradas no *Youtube*. Além disso, na sala de aula havia uma rede de apoio entre colegas para socialização de informações, de pesquisas para compreender as atividades acadêmicas que eram demandadas. Tais táticas podem ser consideradas como a gestão biográfica dos motivos, ou seja, o modo individual e coletivo da estudante compreender as exigências da escrita acadêmica.

No final da entrevista, Bia fez uma “avaliação sobre como se sente como estudante universitária”. Ela explica que tem uma boa relação com a universidade e com o curso de Pedagogia, comenta sobre problemas pontuais de diálogo com determinados/as professores/as, mas no geral se sente acolhida.

Eu me sinto tão bem acolhida pela universidade. Acho que [tenho problema] na relação de alguns professores, mas bem pontuais, que não dão abertura ao diálogo para “a gente”, porque ainda mais nesse período de pandemia que acontecem alguns problemas de saúde... de algumas coisas. E têm professores que não são abertos ao diálogo. A gente falta por algum motivo

e, quando vai conversar, às vezes, não é compreendido. O primeiro período, o período passado, o período remoto, foi a grande demanda de material, mas nesse período aliviou mais, a gente conversou bastante com os professores sobre isso. Acho que o que precisa melhorar é alguns professores se abrirem ao diálogo.

Bia acrescenta que identifica mudanças em relação à formação acadêmica e pessoal, a partir do que aprendeu no curso. Quando explica tais aprendizagens, ela cita que estão relacionadas aos saberes acadêmicos, mas também aos saberes obtidos nas experiências com os/as colegas de turma e de curso.

Foi bem “curtinho” o tempo presencial. Sobre a formação, eu mudei completamente [do começo até agora]. Entrei como uma pessoa estereotipada, uma pessoa desinformada, não sabia o que era escrita acadêmica, não sabia o que era leitura acadêmica, uma leitura sistematizada, o que é realmente você fazer uma pesquisa. Eu sabia escrever, mas eu não sabia escrever de forma acadêmica e nem prestar atenção na norma culta. Hoje eu me vejo uma pessoa que escreve muito bem, as minhas notas são ótimas, principalmente em relação ao primeiro período. O primeiro período, meu Deus! Foi um desastre, mas assim, a universidade me ajudou muito a evoluir e a melhorar. Eu hoje me vejo muito melhor, tanto na forma acadêmica, como pessoal, como pessoa, porque tive a oportunidade de conhecer pessoas de outros países, pessoas com outras concepções, com um ponto de vista diferente e construir um ponto de vista novo a partir disso.

Os motivos recorrentemente identificados no conjunto da narrativa são a dificuldade de compreensão dos conteúdos acadêmicos; as questões relacionadas à construção de si como mulher negra e os enfrentamentos em relação à temática do racismo na sala de aula. As táticas ou a gestão biográfica dos motivos giram em torno dos modos identificados para enfrentar as dificuldades. Além do apoio de determinados/as professores/as e da turma, a busca de materiais de estudo e de palestras no *Youtube* para a compreensão das lógicas específicas de aprender na universidade, como a identificação das contribuições das aprendizagens universitárias. Se Bia apresenta suas dificuldades no início do curso e as táticas construídas individualmente e coletivamente para

superá-las, evidencia-se, ainda, reflexões sobre esse percurso universitário como positivo, identificando tanto aprimoramento em relação à formação acadêmica, como a ampliação dos modos de compreender o mundo, os outros e a si mesma.

Podemos evidenciar, portanto, que as atividades vivenciadas no curso, perpassadas pelas relações com os/as professores/as e com os/as colegas, propiciam aprendizagens para além da apropriação dos conteúdos específicos da área de Educação. A narrativa construída permite dar sentidos ao processo vivenciado. Ao olhar para o caminho percorrido, com um distanciamento reflexivo, Bia apresenta elementos tanto de um aprimoramento em sua relação epistêmica com o saber; como também de fortalecimento de si como capaz de aprender, que diz respeito a relação identitária com o saber, com indícios de mudanças na sua relação com o mundo.

4. Processo de afiliação de Aline: “a universidade como um mundo novo”

Aline, no momento da entrevista, tinha 38 anos e era estudante no período vespertino. Somente conseguiu entrar na universidade aos 35 anos, em razão da maternidade e da necessidade de cuidar dos/as filhos/as. Para tratar do processo de afiliação ao curso de Pedagogia, um tema perpassa toda a entrevista de Aline: “A universidade como um mundo novo” e pode-se identificar seis temáticas específicas que se articulam: desafios de conciliar os estudos universitários, deslocamento diário e obrigações com a família; estranhamento em relação aos desafios da Pedagogia no primeiro ano; táticas para enfrentar os desafios; experiências no período da pandemia; transformações na relação com o mundo, com os outros e consigo mesma.

Os “desafios de conciliar os estudos universitários”, o deslocamento diário e as obrigações com a família são questões que Aline ressalta em relação às suas dificuldades. A vivência universitária de Aline se aproxima da de tantas outras estudantes,

particularmente mulheres, que só tem tempo de vir à universidade para participar das atividades obrigatórias, limitando a elas da possibilidade de experimentar uma formação mais ampla, que lhes permita estar engajada em processos de extensão, pesquisa, movimento estudantil etc. Aline comenta que a universidade é um mundo que ela muito aprecia, porém, relata os desafios da locomoção diária de sua cidade à universidade:

Gosto muito de estar na universidade, é outro mundo para mim. Estou no quinto período atualmente, se não fosse a pandemia eu já iria para o oitavo, estaria finalizando, mas é assim mesmo a vida. Sou da capital, mas estou atualmente morando em uma cidade do interior. Quando estudo presencialmente, tenho que sair de casa todos os dias, às 11:15 da manhã, para pegar o ônibus de 11:30, pegar outro ônibus, porque moro na parte de cima da cidade. Tomo o ônibus para descer para uma praça onde ficam todos os ônibus da prefeitura. Ao meio-dia, saio para ir à UFAL. Chego em torno de 13:15, 13:30, estudo no turno vespertino e somente posso ficar na universidade até 17:25, porque o ônibus sai às 17:30 para trazer os estudantes da tarde. Se eu perder esse ônibus, o próximo só é de 22:10, e a cidade disponibiliza ônibus, mas às vezes quebra no meio da estrada.¹¹

A necessidade de deslocamento de uma cidade para outra diariamente trazia consequências para os modos de apropriação da vida universitária. Como para Bia, o espaço da universidade que é frequentado por Aline é o Centro de Educação, especialmente na sala de aula e, às vezes, a lanchonete. Além desses espaços ela conhece um pouco o prédio de Física, próximo ao ponto de ônibus. Ela foi à biblioteca quando uma professora fez um seminário naquele espaço. Nos primeiros semestres ela não havia se engajado em atividades de pesquisa e de extensão. No momento da entrevista, no final da pandemia decidiu ampliar sua participação em atividades, como por exemplo a monitoria. Em razão deste longo deslocamento, Aline enfrenta o desafio de realizar as atividades com as colegas que moram na capital. Explica, também,

¹¹ Todas as citações das narrativas de Aline (nome fictício) são retiradas das transcrições das entrevistas, da pesquisa, conforme relatório entregue para o CNPq (Reis, 2022b), referente ao processo (nº439558/2018-2).

que as outras estudantes já estão fazendo estágio remunerado, mas que ela não pode realizá-lo em razão de morar em outra cidade.

Se eu morasse na capital eu já estaria nos estágios, porque minhas colegas todas que moram na capital já conseguiram estágio. “Tão” ganhando pouquinho, mas “tão” nos estágios, mas você tem que pensar, eu penso no meu contexto. Elas não têm família pra cuidar [...].

Aline explica, também, outro desafio que precisa enfrentar, que se relaciona à necessidade de conciliar o cuidado dos/as filhos/as, sua vida em família com os estudos. Ela argumenta:

Eu tenho três [filhos]. Tenho uma moça jovem que mora com a minha mãe e atualmente comigo moram dois rapazes, dois adolescentes e meu esposo. Está com 5 anos que eu moro aqui. Eu sempre estudei a tarde, porque para mim convém mais. De manhã eu cuido dos afazeres de casa, à tarde vou estudar. Meus filhos estudam à tarde, daí concilia para eu não os deixar muito tempo sozinhos em casa. Eu me casei muito cedo, eu tive filhos muito cedo. Aos 24 anos eu já tinha três filhos. Eu acho que fiz o percurso inverso. Eu tive os filhos primeiro para depois estudar. Quando eles eram pequenos eu ficava impossibilitada de estudar, porque não tinha com quem deixar. Eles eram muitos apegados a mim, então fui prolongando, mas eu terminei o ensino médio antes de me casar.

Os desafios de conciliar vida privada, cuidados familiares, formação profissional e trabalho não é exclusivo de Aline, mas de tantas outras mulheres-mães-estudantes. Os atravessamentos de gênero fazem com que o cuidado com as crianças seja reconhecido como uma atividade exclusiva de mulheres, dificultando ainda mais o sucesso acadêmico das estudantes que têm filhos/as. Segundo Meyer (2005), o “corpo materno” tem sido ressignificado a partir dos desafios de Aline de conciliar as responsabilidades de sua vida familiar com a de estudante, “[...] poderoso regime de vigilância e regulação forjando discursos sobre maternidade” (Meyer, 2005, p. 83). Esses discursos esperam que as mulheres-mães assumam (praticamente sozinha) a responsabilidade pelo cuidado com os/as filhos/as, “[...] sempre colocando as necessidades biopsicossociais destes à frente das suas, em

quaisquer circunstâncias ou condições” (Meyer, 2005, p. 88). Pensamos que os desafios de afiliação se complexifica quando atrelados às questões de gênero, que posicionam as mulheres em lugares desiguais de poder quando cabe somente a elas o cuidado com as suas famílias. Mendes (2020), em diálogo com o conceito de afiliação de Coulon (2017), destaca que para afiliar-se é preciso passar a ser “[...] estudante profissional (em oposição ao ‘amador’), o que [...] corresponderia à dedicação de um tempo significativo das vidas imediatas, exigindo aprendizado, domínio de ferramentas e manejo das regras” (Mendes, 2020, p. 4). Em diálogo com a fala de Aline, pensamos que a afiliação é um processo muito mais desafiador para as estudantes mulheres, sobretudo, as que são mãe, pois a dedicação de tempo delas depende do tempo de cuidado com seus filhos/as, suas casas e afazeres domésticos.

Aline rememora, também, dificuldades de estudar no Ensino Médio público à noite, como estudante trabalhadora, especialmente em relação à falta de professores e de material didático: “as salas eram superlotadas porque não tinha escolas. Eu trabalhava, eu estudava à noite. Era uma desgraça. [...]. Eu nunca tive livros. A gente tinha que “xerocar”, “a gente” não tinha professores. Explica, ainda, que se arrepende de ter demorado a dar continuidade nos estudos. Comenta que antes da Ufal tentado fazer o curso de Administração, que na época era tudo mais difícil. Precisava de documentos para fazer o Processo Seletivo Seriado (PSS) no primeiro ano. Como não tinha precisou realizá-lo no final do ensino médio. Explica que não obteve ajuda da escola e que no passado eram menos vagas ofertadas. Ao refletir sobre o processo afirma que provavelmente se tivesse escolhido Pedagogia naquele momento teria conseguido ingressar. Conta, ainda, que uma colega a ajudou a realizar o sonho de estudar na universidade:

Eu falei para ela “que queria voltar a estudar”. Ela disse assim “- Me dê suas documentações todas que eu faço sua inscrição!” Ela fez, fez tudo, fez minha inscrição, depois eu fui fazer a prova, depois ela quem ficou me ajudando, me auxiliando também. Ela conhecia essa colega minha que me inscreveu no Sisu. Ficou olhando, ela ligou e disse “Aline, olhe, eu acho que você se

identifica com Pedagogia”. Eu faço parte de uma igreja e ela também, “por que você dá aulas tão boas, você lê tanto, você apesar de não estar estudando, você lê bastante”. Eu disse “está certo”. Eu fui, passei e fui estudar na UFAL, e me identifiquei com o curso, eu gosto de Pedagogia. Não me vejo fazendo outra coisa. No início foi bem difícil porque depois de 15 anos sem estudar, eu voltei com 35. E eu parei com 20 anos. Você ir para uma Universidade do nível da UFAL, você toma um choque.

Desse modo, apesar do sonho sempre presente de continuar os estudos, Aline apresenta como motivos recorrentes em relação à demora para continuar os estudos na universidade: sua condição como mulher, mãe, formação precária na Educação Básica e a falta de orientações em relação ao ensino superior. Por outro lado, são as relações de amizade que contribuíram para superar tais desafios, ou seja, o apoio da colega foi fundamental para que ela pudesse realizar o seu sonho.

Outro tema que se identifica na entrevista é o “estranhamento” em relação às exigências dos estudos. Um grande desafio descrito por Aline relaciona-se a compreensão das lógicas de aprender da cultura acadêmica, relacionadas às demandas do curso de Pedagogia, como explica Charlot (2000). Ela argumenta que não sabia lidar com a tecnologia e tinha dificuldade em compreender os textos:

Eu não sabia muita coisa, eu não sabia nada de tecnologia, eu não tinha nem e-mail. Os textos para mim eram muito difíceis, muito densos, tive que me esforçar bastante. Eu não estava acostumada a pegar um texto longo para ler e, às vezes, eu não compreendia. Por exemplo, a disciplina de Fundamentos filosóficos foi muito difícil, porque eu nunca tive aula de filosofia, nunca. Foi muito difícil quando o professor pedia para refletir, fazer uma síntese. Eu não conseguia assimilar isso, fazer uma análise, porque eu não fui ensinada. A minha base não teve isso [...]. O primeiro período para mim foi muito difícil, mas eu consegui passar para o segundo. Eu me lembro como hoje da prova que fiz valendo 10 e eu tirei 2, nossa, eu chorei! Pensei: “O que eu estou fazendo aqui?” Foi muito difícil para mim no começo conciliar família, viagem diária, a qual é muito cansativa, é uma viagem longa, ela não demora, mas ela é longa. Não é como Maceió que tem as viagens curtas, mas leva muito tempo. No segundo, eu já estava mais acostumada. Comecei a me esforçar, porque antes minha cabeça funcionava de um jeito, agora estou

mais lenta, não sei se é por causa da idade. Preciso me esforçar mais do que as minhas colegas.

Aline explica, ainda, que outros estranhamentos ocorreram, como, por exemplo, a questão do tempo maior com a mesma disciplina, as dificuldades para compreender as explicações do/a professor/a. Ela argumenta “A universidade é diferente, eu vi a questão do tempo de aula que era quatro horas uma mesma aula. Isso, para mim, eu achava difícil. No primeiro período, eu ficava lá sentadinha às quatro horas, às vezes eu não entendia o que o professor falava, porque era outra linguagem e aquela linguagem eu não entendia”. As questões apresentadas por Aline remetem à noção de estranhamento, segundo Coulon. Depara-se com atividades, modos de estudar e de escrever distantes de seu universo escolar anterior. Charlot (2000) explica, também, que aprendemos em todos os lugares, porém, nos espaços escolares, são construídas lógicas específicas de aprender, com suas regras, formas, saberes valorizados. Se tais lógicas não são explicitadas, ou seja, o/a estudante tem dificuldade para apreender a relação epistêmica com o saber, atribui a si um sentimento de incapacidade, afetando sua relação identitária com o saber. Desse modo, vivencia-se um questionamento sobre suas potencialidades para continuar no curso.

Por outro lado, comenta que os/as colegas não tinham preconceito em relação a sua idade: “com os colegas tudo bem, eles nunca tiveram nenhum preconceito com a minha idade não, porque meu apelido, uma colega colocou, é Peixinho Elétrico, porque ela diz que faço tudo. Tudo o que eu organizava aceitavam”. Outra dificuldade apresentada por Aline relacionava-se aos trabalhos em grupo:

No segundo período, fui para a reavaliação em uma disciplina, e eu fiquei muito triste porque foi por conta da minha equipe. O professor falava: “Olha, eu não admito plágio” e teve um colega que fez um plágio e o professor descobriu e ele falou: “Olhe, vocês vão ter que refazer esse trabalho”. Ele deu essa chance. E nesse dia eu estava muito cansada e o prazo

do trabalho era até 11 horas da noite e eu não consegui. Fui para reavaliação. Eu disse assim: “Nunca mais eu vou esperar que ninguém faça por mim o que eu posso fazer”. Se posso fazer, eu dou um prazo, se a minha equipe não conseguir, eu vou lá e faço. As minhas colegas dizem que eu não sou normal, eu vou e coloco o nome da pessoa, porque eu já fui muito afetada em relação às equipes, de não fazerem e eu acreditar que eles vão fazer. Chega no dia, não está pronto, e eu sei que no dia eu não vou “dar conta”.

Além da cobrança sobre si mesma em relação à apropriação dos saberes acadêmicos, Aline entra em um conflito em relação aos/as colegas. Por se sentir prejudicada nos estudos ao realizar trabalho em grupos que não deram conta das atividades.

Desse modo, os motivos recorrentes para os desafios de estudar no curso de Pedagogia focalizam-se na dimensão das aprendizagens na sala de aula, especialmente em relação às dificuldades em compreender os conteúdos, da relação epistêmica com o saber, enquanto apropriação de saberes-objeto, que envolve uma dedicação de tempo e engajamento intelectual, conforme Charlot (2000) e, portanto, entre em conflito com os/as colegas em relação à disposição ou condições de cada um/a no que se refere a tal engajamento. Refere-se, portanto, às dificuldades de socialização com os/as colegas nos trabalhos em grupo, por considerar que muitos/as não se dedicam o suficiente aos estudos.

Outra temática que Aline aborda se refere às “táticas construídas para superação dos desafios”. Com o tempo, Aline passa a se organizar para superar as dificuldades. Ela utiliza o tempo da viagem no ônibus, bem como os finais de semana para ler os textos. A estudante identifica, ainda, que precisava melhorar na produção escrita.

Sou melhor em apresentar trabalho do que em escrever. Eu não tive uma base muito boa de ensino, então a escrita era muito difícil para mim, porque na universidade tem uma pergunta e a resposta é de, no mínimo, 30 linhas. [...] Quando comecei a escrever, um professor falou para mim: “Aline, você tem que prestar atenção nas concordâncias”. Outra professora falou: “Não existe você escrever um texto sem vírgula”. Eu sabia que aquilo era comigo, porque a minha base da gramática era muito ruim, muito ruim mesmo, aí

tive que aprender a escrever. Sou melhor nas apresentações, eu tiro notas melhores nas apresentações do que nas provas.

A reflexão que Aline faz das suas próprias dificuldades é parte importante do processo de afiliação pois é preciso aprender o essencial para nos tornarmos parte de uma determinada cultura, no caso, a cultura universitária. O/a estudante precisa aprender a categorizar o mundo “[...] intelectual e social da universidade” (Coulon, 2017, p. 1247). Como tática para superar as próprias dificuldades com a escrita, a estudante passou a observar, nos textos que lia, como os/as autores/as escrevem:

Você tem que conciliar sua vida aos estudos, eu ficava lendo no ônibus para dar conta das leituras. Na viagem, eu ficava lendo, nos finais de semana ficava estudando. Minha vida mudou. Vejo que para você conseguir, tem que estudar, porque para você entregar tudo no prazo e fazer as coisas que os professores pedem, você tem que renunciar a muita coisa na sua vida, abrir mão de sair, para poder fazer e entregar no prazo certo, mas hoje isso para mim já está normal, sabe? Já não me afeta tanto. Hoje vejo que aquelas colegas que eram melhores que eu, hoje pedem minha ajuda. Sou muito esforçada e eu nunca usei como desculpa a minha família para não fazer nada. Eu sempre fiz tudo, e nunca repeti de disciplina, mesmo nessa que tirei dois. Elas dizem que eu nunca faltei na UFAL. Vejo que com esforço você consegue. Para melhorar na escrita, comecei a fazer mais textos e a olhar como se fazia, e quando tenho dúvida, eu vou lá no texto e olho o que aquele autor escreve. Vou no que estou fazendo e ele escreve desse jeito “no entanto, virgula” aí eu ia “depois de, porém tem que ter vírgula, depois do entanto tem que ter virgula”, eu fui vendo essas coisinhas e fui vendo os textos das minhas colegas e ficava falando “Nossa!”, aprender a colocar a palavra “esclarecer” “discorrer”, essas palavras que eu não conhecia. Tenho muito o que aprender e estudar mais e elaborar mais.

Outra tática que contribuiu muito para aprimorar a escrita foi a criação de um diário, uma sugestão da psicóloga, quando a estudante teve depressão no período da pandemia:

Tenho meu diário, que escrevo todos os dias coisas da minha vida para eu aprender a escrever. Adoei porque eu vinha de uma rotina a que eu estava acostumada e parou tudo. Vi na UFAL que, se você estivesse precisando de algum acompanhamento, você se inscrevesse e eu me inscrevi. Ela falou

comigo, viu que eu estava muito doente, estava muito abalada, aí ela falou assim “Olhe, procure um CAPS¹² urgente”. Estava tudo fechado na pandemia, aí um colega meu conseguiu uma psicóloga para mim, aí fui para lá conversar com ela, ela disse “Olhe, você precisa de um psiquiatra, eu acredito que você está com ansiedade e depressão” e ela pediu para eu fazer coisas das quais eu gostava. Ela disse: “faça um diário, faça uma caminhada, se exercite, ocupe a sua mente”. Comecei falando dos meus sentimentos que tinha e que me levou a não estudar antes, de como foi a minha vida com os meus pais, que foi uma vida difícil por que éramos muito pobres, que casei cedo, tive filhos, e contei que me arrependi de não ter estudado logo, de ter meu trabalho, e hoje falo mais do meu cotidiano, tipo “Ah, eu fui chamada para uma entrevista, tirei tanto numa prova, fui chamada para ser monitora a convite da professora”, entendeu? As coisas do dia a dia, às vezes, falo assim: “Às vezes não deu para pagar as contas, o dinheiro não deu para pagar as contas, mas a gente está pesando. Meus filhos fazem isso...” São essas coisas mesmo, do dia a dia mesmo, aí no final coloco a data. Faço no Word, no computador, fica melhor de ver os erros gramaticais. Vou olhando onde você deveria colocar, coisas que eu deveria melhorar. Quando estou escrevendo, eu estou prestando atenção nas concordâncias verbais, nos meus erros, agora as minhas colegas veem que meus trabalhos melhoraram. Elas dizem: “Menina, você está me passando nos trabalhos!”, porque é uma questão de aprendizado.

Cabe indicar que, para Coulon (2017), a escrita de um diário é uma importante ferramenta do processo de afiliação. Em sua perspectiva, esse diário deve ser acompanhado por um/a professor/a. O autor aposta na “[...] elaboração, por parte dos novos estudantes, de um diário de afiliação com acompanhamento pedagógico de um professor como forma de inserção no trabalho simbólico” (Coulon, 2017, p. 1247). Com o diário, Aline busca construir, a partir de seu repertório, modos de compreender as lógicas específicas de aprender exigidas pela cultura acadêmica. No que diz respeito à gestão dos motivos, por exemplo, identifica-se que Aline tenta utilizar o tempo de deslocamento no ônibus para se dedicar aos estudos, como também adapta uma atividade proposta pela psicóloga, a escrita do diário, para aprimorar a escrita acadêmica.

¹² Centro de Atenção Psicossocial (CAPS).

Aline aborda, também, a questão das “experiências vivenciadas no período na pandemia”, quando indagada em relação aos desafios do curso. Ela fez uma avaliação negativa do período das disciplinas eletivas ofertadas pelo ensino remoto, em razão da pandemia. Ela estava abalada neste período e não conseguia atender às exigências das diferentes disciplinas. Mesmo desistindo das outras disciplinas e cursando apenas uma, considerou que ficou sobrecarregada pelas especificidades de estudar remotamente. Se no primeiro momento, com disciplinas eletivas pelo ensino remoto, Aline teve muitas dificuldades, no outro semestre, quando as aulas ainda eram remotas, retomada como semestre letivo, ela passa a se envolver em muitas atividades do curso, como forma de “ocupar a mente” e não pensar nos problemas vividos na família.

Acredito que a minha salvação foi voltar a estudar e ocupar minha mente, porque em questões da minha casa financeiramente a gente está muito ruim, muito ruim mesmo. Então, eu acredito que quando ocupo minha mente com os trabalhos da UFAL, com os afazeres, eu esqueço um pouquinho dos meus problemas familiares. [...] Faço do mesmo jeito que eu fazia no presencial. Todos os dias, cuido dos afazeres e a partir de 13h, 12h, 12h30, 13h tiro para estudar até o horário que a aula acaba, entendeu? [...]

Sobre esta decisão de se envolver em diversas atividades, Aline explica que um inconveniente é o desgaste de ficar muito tempo na tela do computador. Outro problema que ela destaca se refere à dificuldade de separar sua vida como estudante e como mãe. Tudo se mistura e ela não conseguia focar nos estudos.

São três homens em casa, fazendo barulho, chamando a mãe. Não é bom não. Eu nunca ligo as câmeras, todo mundo fala “Aline, aconteceu o quê?” Acho uma invasão na minha casa, muita gente na minha casa, minha casa é pequena. Essa câmera que estou agora, ela está quebrada, mas antes, “você nunca liga?”, eu disse assim: professora, antes eu tinha meu ambiente escolar, escolar não, meu ambiente da faculdade e meu ambiente de casa, agora não, agora está “tudo junto e misturado”. Isso não ficou bom para minha cabeça, sabe. Tem pessoas que sabem lidar, eu não.

Essa dificuldade de separar a vida privada e a vida família deve-se às relações de gênero que atribuem às mulheres a responsabilidade de cuidar dos afazeres domésticos e dos cuidados com as crianças. De acordo com Guimarães e Vieira (2020): “[...] o exercício dos chamados ‘afazeres domésticos’, feito de forma gratuita e regular (embora invisível) [...], é um trabalho realizado sempre por mulheres” (Guimarães; Vieira, 2020, p. 8). Nesse tipo de atividade, “[...] mesmo quando as mulheres passaram a ingressar maciçamente no mercado de trabalho” (Guimarães; Vieira, 2020, p. 8) - e nós acrescentamos, também, na universidade - “[...] seguiram acumulando as tarefas domésticas de cuidado, apoiando-se no suporte ocasional de outras mulheres da família (avós, sogras, tias, irmãs, filhas etc.)”. (Guimarães; Vieira, 2020, p. 8). Para as autoras, os afazeres domésticos têm sido colocados como obrigação das mulheres no cuidado com as suas famílias (Guimarães; Vieira, 2020).

Em relação ao deslocamento, vale ressaltar que Aline, apesar de morar em outra cidade, com as dificuldades de locomoção todos os dias, disse sentir muita falta do curso no período presencial. Para ela, não se trata apenas de assistir às aulas presencialmente. Sua ida à universidade tem um significado especial, de um espaço de liberdade e de sociabilidade como mulher e estudante:

Sobre a pandemia, as pessoas estranham quando digo isso, porque como sou uma dona de casa, que fica em casa, então a viagem era uma coisa que libertava, de ver outros lugares, de ver outras pessoas. Meu círculo social é muito pequeno, aqui em São Miguel (Alagoas), não tem familiares, entendeu? Então, para mim, era melhor nesse sentido, eu gostava, pensei passar 15 anos sem sair para canto nenhum. Você ver outro mundo, outras pessoas, outras possibilidades.

Ter ultrapassado a fronteira entre seu mundo e o território da universidade pública tem um grande significado para Alice (Felix; Oliveira, 2020; Reis, 2022a), em relação a sua condição como mulher, mãe e estudante. As vivências na vida universitária, com suas diferentes atividades e modos de socialização, se transformam

em experiências, no sentido de Larrosa (2019). Pode-se compreender, também, que tais experiências produzem a valorização de si e contribui para fortalecer sua relação identitária com o saber (Charlot, 2000).

As reflexões realizadas na entrevista com Aline, ainda no período do ensino remoto, remetem ao lugar da universidade em sua vida, como mulher e estudante. Ela explica que, apesar dos desafios diários de se locomover de uma cidade a outra para estudar na universidade, a ausência do deslocamento para o ensino presencial na universidade fazia, como também identifica um sentimento de pertencimento ao espaço universitário ou de afiliação, no sentido atribuído por Alain Coulon (2017). Comenta Aline:

No começo, eu me sentia “um peixinho fora d’água”. Eu falava “que ambiente estranho”, como falei, era tudo novo para mim, nossa, que lugar estranho, que pessoas esquisitas, eu falava. A cultura diferente, eu falava “nossa, olha o cabelo daquela menina” eu ficava. Só que agora eu me acostumei, então acredito que faço parte do ambiente agora. Nada assim, mas me choca quando vejo assim, porque na UFAL a gente tem uns avatares que aparecem assim, uma pessoa meio, eu ficava “de onde que apareceu essa pessoa?” Agora eu me vejo mais pertencente, mesmo não sendo presencial, como eu busquei participar mais ativamente, mas no começo não foi fácil não. Com o tempo a gente vai tendo essa sensação de que pertence. São já 5 períodos, já estou já, já acabando e não me senti como pertencente a um lugar. Era difícil, mas agora eu me sinto mais.

Identifica-se, portanto, outra temática abordada por Aline: “as transformações na relação com o mundo, com os outros e consigo mesma”, no sentido empregado por Charlot (2000), que ocorrem com ela no decorrer de sua trajetória no curso, a partir das experiências e dos aprendizados vivenciados na universidade. Esta temática engloba tanto o sentido de pertencimento, como a compreensão sobre os modos de funcionamento das desigualdades sociais. Ela realiza, por exemplo, um distanciamento reflexivo sobre como a sociedade funciona e quais as implicações das desigualdades sociais para sua condição como mulher e estudante. Relata Aline:

[Na universidade]. Mudei muito meu jeito de pensar e meu jeito de agir. Mudei, bastante... porque um exemplo: às vezes eu me esforço, a igreja que pertence diz “você se esforçar muito, você consegue”. Penso assim: “mas eu me esforço tanto e não consegui”, mudei essa minha opinião com a faculdade. Porque, apesar de tudo, de eu me esforçar, as oportunidades não são iguais para todos. Então, eu não tive a oportunidade na minha vida, se eu tivesse tido a oportunidade de ter uma creche para colocar os meus filhos e ter ido trabalhar e ter ido buscar a minha vida, hoje eu teria uma vida melhor financeiramente, professora. Podia ser que não, ser que sim, mas acredito que sim, porque naquela época perdi muitos concursos e eu não tive oportunidade. A questão que mudei é que a nossa vida não é baseada por mérito, não é “ah, você se esforçou, você conseguiu, você não se esforçou, você não conseguiu”. Vi que isso mudou muito a minha visão da religião. Mudou bastante, eu disse “mas algumas coisas não batem”. Fiquei assim pensando, porque as pessoas tendem a culpar a Deus, mas não é culpa dele. “Eu sou assim pobre porque Deus quis que fosse assim” e não é, se você tivesse tido a oportunidade, você teria conseguido.

Aline identifica que os conteúdos acadêmicos em seu processo de formação contribuíram para transformações no modo de pensar e de se relacionar com a vida e destaca a importância dos textos trabalhados, das discussões na sala de aula.

Por isso, hoje paro e penso: hoje minha vida pode estar difícil, mas estou buscando um caminho melhor para mim, então eu não tive essa chance? Tive que agarrar e seguir em frente. Então, eu mudei muito meu pensamento de achar que aquela vidinha que eu estava era boa para mim. Os textos, as discussões em sala de aula... a gente viu a realidade e quando a gente faz projeto integrador.

Ela salienta, também, os efeitos de tais mudanças em sua relação com a profissão docente, especialmente em seu modo de compreender os desafios complexos vivenciados pelos/as estudantes na Educação Básica. Considera-se que o processo de formação vivenciado, mesmo com todos os desafios e condições adversas, ultrapassa uma perspectiva individualista, que é preponderante na nossa sociedade atual e se aproxima dos preceitos que são defendidos na proposta pedagógica do curso de Pedagogia, que ensaja contribuir para a transformação de si dos/as

estudantes, a partir da ampliação da visão de mundo e de compromisso ético com a profissão. Em relação ao processo formativo, Aline relata:

“A gente” vai fazer pesquisa vendo a realidade de sala de aula, de como os professores antigos tratam os alunos, então eu disse que isso tudo que eles fazem com os alunos eu passei. Achar que o aluno é preguiçoso, uma professora disse assim para mim: “Ah, ele é preguiçoso, ele não faz porque ele tem preguiça porque eu já ensinei” então não havia ensinado... O outro aluno, ela “inaudível”, “não conseguiu fazer a tarefa, aí ela” Ah, ele tem problema na família, por isso que não conseguiu”. Então, essa visão de mundo mudei, aquela criança precisava de auxílio, não é porque ela tem problema na família que ela não conseguiu, muita coisa mudou na minha vida.

Em relação à Aline, podemos afirmar que os motivos recorrentes para os desafios vivenciados nos primeiros são: sua condição discente, como mulher, mãe em deslocamento diário para os estudos universitários, que produz uma sobrecarga de trabalho e tempos restritos para vivenciar a vida universitária. Outro motivo recorrente se refere aos estranhamentos em relação aos conteúdos acadêmicos em razão dos problemas na formação no ensino médio e o grande período que separava os estudos da educação básica da entrada no Ensino Superior. Ela relatou, também, como motivo recorrente as dificuldades de trabalho em grupo. Para superar os desafios, a estudante constrói táticas, nas quais necessita realizar a gestão biográfica dos motivos. São elas: utilizar o tempo de deslocamento no ônibus para as leituras e utilizar um diário pessoal, pelo computador, pelo *word*, como modo que permite, além de repensar suas questões pessoais e as experiências universitárias, exercitar a escrita com o foco no aprimoramento da gramática. Vale destacar que Aline realiza, a partir da produção de sua narrativa oral, um distanciamento reflexivo sobre o processo formativo vivenciado, identificando as transformações na formação de si como mulher, estudante e docente em formação.

Considerações finais

Este texto nos permite refletir sobre algumas dificuldades vivenciadas pelas mulheres estudantes do curso de Pedagogia e as táticas empregadas por elas para superar os desafios pessoais e formativos que dificultam a permanência na universidade. As análises das narrativas de si destas mulheres contribuem tanto para conhecermos como elas constroem singularmente tais táticas, a partir das interpretações, articulações e ressignificações dos saberes apreendidos nos diferentes espaços sociais, que impactam em seus processos de afiliação, como para a identificação de desafios comuns, que perpassam suas experiências para se tornarem estudantes, por partilharem as condições de vida que aproximam e as exigências específicas da cultura acadêmica, no contexto de uma universidade pública federal, do Nordeste do Brasil.

As duas entrevistas apontam como os atravessamentos de gênero dificultam a vida das mulheres ao atribuírem a elas as responsabilidades domésticas e de cuidados com os filhos e filhas. Observamos como o deslocamento entre a casa e a universidade é um processo desafiador, particularmente, pelo cansaço da vida atribulada e, apesar disso, como essas estudantes aproveitam o tempo de deslocamento como tempo de estudo.

As narrativas de Bia e Aline ilustram a importância da universidade em seus processos formativos como mulheres e como elas, ao identificarem fragilidades formativas, buscam táticas para superá-las. Bia e Aline nos ajudam a refletir sobre a importância de a universidade desenvolver pedagogias de acolhimento às mulheres, dando-lhes possibilidade de estudar, aprender e se formar em um contexto que reconhece e respeita as suas trajetórias e as desigualdades sociais que dificultam suas vidas cotidianamente.

Identificamos que as mulheres universitárias de modo diferenciado, com seus repertórios, suas redes de apoio e condições ou não de envolvimento com oportunidades oferecidas no curso necessitam enfrentar os desafios dessa caminhada que, não sendo

interrompida, produz os sentidos de sua formação que, como apontam as duas participantes da pesquisa, são fundamentais para a ampliação de seus modos de se relacionar com mundo, com os outros e com si mesmas. Desse modo, apostamos na importância de políticas educativas nas universidades que transversalizem as questões de gênero e permitam às estudantes vivenciarem experiências, no sentido empregado aqui, para, assim, desenvolverem o seu processo de afiliação em uma formação que lhes permita, além de tudo, refletir sobre (e modificar) o seu lugar no mundo.

Referências

ALMEIDA, S. L. de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano*. 1. Artes de Fazer. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

COULON, A. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, out./dez., 2017.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17 n. 51 set.-dez. 2012, p. 523-740.

DELORY-MOMBERGER, C. *De la recherche biographique en éducation: fondements, méthodes, pratiques*. Paris: Téraèdre, 2014.

FELIX, J.; OLIVEIRA, M. L. A educação não escolar como potencializadora de processos (trans)formativos de jovens universitários/as. *Interfaces Científicas*, Aracaju, v.9, n.3, p. 83 - 95. Número Temático, 2020.

GUIMARÃES, N. A.; VIEIRA, P. P. F. As “ajudas”: o cuidado que não diz seu nome. *Estudos Avançados*, 34 (98), 2020.

LARROSA J. *Esperando não se sabe o quê*. Sobre o ofício de professor. Trad. Cristina Antunes. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LOURO, G. L. *et al.* (org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MENDES, M. T. Crítica ao conceito de afiliação de Alain Coulon: implicações para a permanência estudantil. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.36, e222346, 2020.

MEYER, D. E. E. A politização contemporânea da maternidade: construindo um argumento. *Gênero* (Niterói), v. 6, p. 81-104, 2005.

MEYER, D. E. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L. *et al.* *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9-27.

RACOSKI, M. M.; SILVA, É. N. da. O sistema de cotas para o ingresso na educação superior pública: qual sua importância e por que pesquisar? *Revista Pedagógica*, [S. l.], v. 22, p. 1–17, 2020.

REIS, R. 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. *Revista Internacional Educon*, 2(3), 2021, p. 1-18.

REIS, R. Juventudes, vida universitária e relação com o saber: contribuições das narrativas de si. *Debates em Educação*, [S. l.], v. 14, n. 35, 2022a, p. 30-57.

REIS, R. *Pesquisa Biográfica em Educação, Juventude e Mobilização para aprender: estudo empírico e perspectiva teórica*. (Relatório Bolsa de Produtividade: CNPq), Maceió, Alagoas, 2022b.

SILVA, I. C. O. da. *Jovens/mulheres da Pedagogia em mobilidade geográfica diária: dos desafios partilhados aos sentidos da construção de si como estudantes universitárias*. 2023, 195 f. Tese

(Doutorado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2023.

SILVA, R. F. da *et al.* Ensino remoto em tempos de pandemia: uma análise das dificuldades enfrentadas pelos estudantes de graduação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - ANPAE*, 38(00), 2022.

TROMBINE, M. M. S. L. *et al.* Avaliação do Programa Reuni em Universidades Federais no Brasil. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 7, n. 6, p. 92-105, 2020.

VIEIRA, K. *et al.* Relação com o saber em aulas remotas: uma pesquisa com universitários em tempos de pandemia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 49, 2023, p. 1-21.

Capítulo 12

Bernard Charlot e seu legado sempre presente em nossas vidas!



Fonte: arquivo pessoal. Rosemeire Reis, Bernard Charlot; Christine Delory-Momberger; Kate Constantino Oliveira no XIII Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade (EDUCON, 2019¹).

1. Introdução

Quando comecei a escrever este livro, no primeiro semestre de 2025, Bernard Charlot estava entre nós e muito presente, atuante na construção da Rede Internacional de Pesquisa sobre a Relação com o Saber (RIRSA), coordenada por ele, Soledad

¹ Rosemeire Reis – Profa. titular do CEDU-UFAL. Christine Delory-Momberger – Profa. Emérita em Ciências da Educação, da Universidade Sorbonne Paris Nord. Bernard Charlot (*in memoriam*) - Prof. Emérito em Ciências da Educação da Universidade Paris 8 e aposentado da UFS. Kate Constantino Oliveira - Profa. de Língua Portuguesa e doutora em Educação pela UFS, sob a orientação de Bernard Charlot.

Vercellino e Dilson Cavalcanti. Dialogávamos com entusiasmo no GT 7, denominado Raça, gênero, classe social, juventude, coordenado por Ana Teixeira e Luciana Venâncio, no processo de preparação do 1º Colóquio da Rede Internacional de Pesquisa sobre Relação com o Saber, que ocorreu em novembro de 2025. Estes encontros virtuais de preparação do Colóquio eram vibrantes. Aproveitávamos seus ensinamentos e diálogos, sempre nos provocando com instigantes questões.

Nos dias em que estava finalizando o livro, em 03 de dezembro de 2025, Bernard Charlot partiu fisicamente, permanecendo com seu importante legado. Eu tinha prometido entregar a ele o livro quando finalizado. Em razão dos mistérios da vida, isso não será possível e sinto a necessidade de deixar uma pequena homenagem. Mas como homenagear essa pessoa e intelectual tão importante e querida como Bernard Charlot?

Com sentimento de saudade e gratidão, resolvi finalizar o livro com alguns testemunhos do lugar importante que ocupou e sempre ocupará em minha vida e na minha formação como pesquisadora a partir de uma fotografia, das poucas que temos juntos, e dois pequenos registros escritos.

A fotografia é um registro de minha participação no XIII Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade (EDUCON), em 2019, ao lado de Christine Delory-Momberger, também uma grande referência na minha formação como pesquisadora, e de Kate Constantino de Oliveira, uma pesquisadora, integrante de seu grupo de pesquisa EDUCON.

O primeiro texto, que apresento abaixo, foi solicitado por Bernard Charlot para todos/as integrantes da Rede Internacional da Pesquisa sobre Relação com o Saber (RIRSA), da qual faço parte, sobre nossa relação com a teoria da relação com o saber. Trata-se de uma escrita significativa, pois neste texto apresento algumas dimensões de como seus ensinamentos e produção teórica atravessam a minha vida, produzindo sentidos aos processos formativos vivenciados, às questões de pesquisa e ao meu trabalho como pesquisadora.

2. Meu encontro com a teoria da relação com o saber

Gostaria de iniciar esta história a partir de algumas dimensões das relações com o aprender apropriadas nas interpretações das atividades, práticas sociais nos espaços sociais aos quais tive acesso. De família não privilegiada economicamente, sempre estudante de escola pública na educação básica, eu tinha uma relação prazerosa com os estudos e, também, identificava em determinadas aprendizagens de conteúdos escolares a possibilidade de distanciamentos reflexivos para entender injustiças sociais, inclusive em relação à vida de meu pai. Ele era filho de família de agricultores do interior de São Paulo, que teve as terras confiscadas por grileiros. Como consequência, meu pai, com dez anos, teve que trabalhar como boia-fria. Ainda jovem, nas aulas de História e de Sociologia, tive a oportunidade de entender melhor as engrenagens das desigualdades sociais que geraram os problemas vivenciados por minha família.

Comecei a trabalhar como professora de História em 1989 em escolas públicas e indagava sobre o que envolvia o engajamento dos/as estudantes com as aulas. Tinha a hipótese de que a desvalorização profissional da educação pública brasileira envolvia os/as professores/as em situações de desânimo e isso contagiava as relações com o aprender dos/as estudantes. Porém, a articulação entre o contexto macro e micro não era possível de ser captada em um projeto de pesquisa.

Desse modo, no mestrado em educação, realizado na Faculdade de Educação, na Universidade em São Paulo, resolvi estudar as contradições vividas por professores(as) da rede pública que preferiam matricular os(as) filhos(as) em escolas particulares. A educação escolar propiciada por eles/as para os filhos dos outros não servia para seus próprios filhos.

A pesquisa de mestrado se tornou um livro, mas não é possível focalizar seus resultados nesse texto. O que importa aqui é que, no final do mestrado, emerge a questão de pesquisa que me acompanha, com reconfigurações, até agora. Um argumento recorrente dos(as) professores(as) participantes da pesquisa me intrigou. Um dos motivos apontados para colocar os(as) filhos(as) na escola particular era a apatia ou desinteresse de estudantes da rede pública em relação aos estudos. Passei a questionar: por que esses(as) estudantes, na visão dos(as)

professores(as), não se interessavam nas aulas, não encontravam sentido nos estudos? Esta questão se tornava mais intensa, pois eu indagava o porquê de eu gostar de estudar, como alguém que vinha da escola pública da educação básica, e os(as) estudantes destes(as) professores(as) não gostavam.

Em 2000, a leitura do artigo “Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia”, de Bernard Charlot, no final do mestrado, marca o início do meu encontro com a teoria da “relação com o saber”. O artigo foi publicado no Brasil em 1996, pela Revista Cadernos de Pesquisa, com resultados de um estudo realizado na França. Brevemente, trago alguns elementos deste artigo que impactam e afetam meus interesses de pesquisa e os modos de realizá-las.

O artigo apresenta resultados de um estudo em duas escolas secundárias francesas, denominadas no Brasil de escolas do ensino fundamental II. Uma delas localizava-se em Saint Denis, em zona de educação prioritária, ao norte da grande Paris, em condições econômicas menos favoráveis; outra escola em Massy, no sul da grande Paris, com estudantes em condições mais favorecidas.

O foco da pesquisa era estudar os significados que a escola tinha para os/as estudantes e do próprio fato de aprender e comparar tais significados nas duas escolas. Para tanto, os procedimentos utilizados foram os inventários de saber e a entrevista semi-dirigida aprofundada. Além das análises quantitativas das recorrências nos inventários de saber, era realizada análise qualitativa dos temas que apareciam no inventário de saber e na entrevista do/a participante do estudo, “para extrair os temas mais evocados pelos alunos” (1996, p. 51).

Tendo como foco a articulação das histórias singulares e as relações sociais, no artigo, Bernard Charlot analisa fragmentos de histórias destes estudantes da escola de Saint Denis e da escola de Massy. Estabelece comparações entre os achados das duas escolas e apresenta conceitos e propostas teóricas que perpassam o estudo.

Identifico que as problematizações de Charlot dialogavam com as inquietações, resultantes das análises dos achados no mestrado. Com a leitura do artigo, passo a me interessar pelos sentidos para os/as estudantes de estar na escola e de realizar os estudos, o que se torna minha pesquisa

de doutorado, também realizada na Faculdade de Educação, na Universidade de São Paulo, entre 2002 e 2006, e as pesquisas posteriores no âmbito da Universidade Federal de Alagoas.

Conhecer os pressupostos da teoria da relação com o saber, conforme Bernard Charlot, foi fundamental para minha pesquisa de doutorado, que se voltou a entender os sentidos de aprender para jovens do ensino médio. Nesta época, conheci Beatriz Lomônaco, que fazia pós-doutorado na FEUSP e tinha realizado o doutorado com Bernard Charlot na França. Nas conversas com ela, suas indicações de leitura, eu começo meus estudos sobre a teoria da relação com o saber. A partir daí, o tema das relações com o saber e dos sentidos de aprender passou a ser o eixo central das minhas pesquisas com as juventudes.

Uma dimensão que faz parte deste encontro com a teoria da relação com o saber é a participação em uma pesquisa-ação: A Gestão da Violência e da Diversidade na Escola, um convênio CAPES-COFECUB, coordenada por Helena Chamlian e Isabel Galvão. Minha pesquisa de doutorado era parte desta pesquisa-ação. Como doutoranda, participei de uma das dimensões da pesquisa-ação, coordenada por Marília Sposito, com os/as jovens do ensino médio na escola. Foi minha primeira experiência de pesquisa que buscava considerar as especificidades dos estudos com as juventudes, o que mais tarde permite articular princípios da Sociologia da Educação, a partir da teoria da relação com o saber, de Bernard Charlot, e da Sociologia da Juventude.

A pesquisa de doutorado, defendida em 2006, é atualizada e publicada em livro em 2021, com a apresentação de Helena Chamlian (que me orientou no mestrado e doutorado) e o prefácio de Bernard Charlot.

Conforme a perspectiva socioantropológica da teoria da relação com o saber de Bernard Charlot, no âmbito da Sociologia da Educação, as lógicas específicas de aprender na escola precisam ser apropriadas, considerando-se que os diferentes saberes se articulam e as aprendizagens escolares não podem ser hierarquizadas como as únicas importantes. Tais princípios se aproximam daqueles da Sociologia da Juventude, que privilegiam focalizar as juventudes, a partir da heterogeneidade dos saberes e das experiências, conforme Sposito (2003), Dayrell (2003) e Reis (2021).

Desse modo, o estudo de doutorado inaugura a busca de diálogos entre princípios teórico-metodológicos da teoria da relação com o saber, a partir da Sociologia da Educação e os estudos da Sociologia da Juventude.

Desta pesquisa evidenciam-se duas dimensões que passam a fazer parte das pesquisas orientadas na UFAL. Os estudos com as juventudes, para estudar os indícios de sua relação com o saber, são realizados com ênfase ao caráter processual da metodologia construída, com a participação dos/as jovens em um certo período, em que são acompanhados por participarem de diferentes procedimentos da pesquisa.

Dos resultados da pesquisa de 2006, emerge, também, uma questão de pesquisa sobre como poderiam ser propiciados diálogos significativos dos saberes que denominava de “pessoais” dos(as) jovens e os saberes escolares, condição indispensável para o envolvimento dos(as) jovens com os estudos.

*Na tese do doutorado, abordo esta questão citando um estudo de Christine Delory-Momberger, denominado *Biographie et Éducation* (2006), quando afirma que as aprendizagens de saberes na escola e as aprendizagens biográficas estão em relação de complementaridade e reciprocidade (Delory-Momberger, 2006, p. 126). Tal questão marca o início das preocupações com dimensões teórico-metodológicas que continuo a perseguir na minha trajetória como pesquisadora e que desembocam, tanto no pós-doutorado supervisionado por Bernard Charlot, em 2012, como no pós-doutorado realizado entre 2016 e 2017, sob a supervisão de Christine Delory-Momberger, na Universidade Sorbonne Paris Nord.*

Concordo com Chamlian (2021) quando afirma na apresentação do livro “Relação com o saber de jovens do ensino médio”, que pelas interpretações dos percursos de vida e de formação daqueles/as jovens em relação às suas perspectivas de futuro, meus estudos têm a possibilidade de “articular teoricamente as noções de relação com o saber com a noção relacionada aos processos de biografização” (Chamlian, 2021, p. 18), uma noção de Christine Delory-Momberger para explicar o trabalho reflexivo dos sujeitos de dar formas ao vivido, a partir das narrativas de si.

Em 2008, ingressei como professora na Universidade Federal de Alagoas. Tenho o prazer de realizar, em 2012, o pós-doutorado com

Bernard Charlot, pela Universidade Federal de Sergipe. O estudo era parte de uma pesquisa com jovens de uma escola do ensino médio em Alagoas, que contou com apoio de edital do CNPq.

A pesquisa do Pós-doutorado intitulava-se “Processos de mobilização e/ou de desmobilização em relação aos estudos para jovens e adultos no Ensino Médio”, pela Universidade Federal de Sergipe. Nesta pesquisa pós-doutoral retomo questões anteriores de como se constroem o interesse e os sentidos de aprender para sujeitos singulares sociais, que impactam em sua mobilização ou (des)mobilização em relação aos estudos.

Outro momento importante foi a oportunidade de realizar um desejo antigo, de aproximar o enfoque biográfico com a teoria da relação com o saber, a partir do estudo de pós-doutorado em educação, supervisionado por Christine Delory-Momberger, pela Universidade Sorbonne Paris Nord.

Atualmente, busco realizar estudos sobre a relação com o saber das juventudes pelo enfoque biográfico. As pesquisas focalizam o estudo dos sentidos para os/as jovens, das atividades vivenciadas, das práticas sociais e culturais, a partir do trabalho reflexivo de produção das narrativas de si.

Duas grandes pesquisas foram realizadas com jovens mulheres do curso de Pedagogia, após meu retorno do pós-doutorado na França. A primeira, de 2018 a 2022, em relação aos desafios do primeiro ano na universidade, e a segunda, de 2022 a 2025, sobre os processos formativos significativos no curso de Pedagogia para jovens estudantes dos últimos anos, emergem a necessidade de articular tais estudos com a categoria de gênero. São evidentes na produção dos sentidos das atividades para as jovens universitárias as marcas de classe social e de gênero, em sua relação com a vida universitária. Nos estudos longitudinais realizados, orientados e em andamento, são privilegiados os procedimentos de pesquisa com grupos de diálogo, enquanto pesquisa-formação, formalizados como cursos de extensão e, também, posteriormente, as entrevistas biográficas.

Desse modo, pode-se concluir que as pesquisas que realizo a partir da teoria da relação com o saber buscam adentrar no estudo dos sentidos de aprender de sujeitos singulares sociais. Vale ressaltar que as narrativas de si como trabalho reflexivo, produzido com o suporte das linguagens, estão dialeticamente articuladas aos sentidos das atividades nas quais os sujeitos se movem. As narrativas, como histórias que se constroem, como histórias

que atualizam e ressignificam o vivido agora, somente são produzidas porque os sujeitos vivenciaram atividades, práticas sociais, culturais, econômicas em um mundo desigual e em disputa (Reis, 2021). São reflexões sobre vivências de sujeitos que partilham um determinado momento histórico. Desse modo, as interpretações aprofundadas das questões que emergem de cada narrativa, em um primeiro momento, alicerçam as análises posteriores. No segundo momento, com o estudo do conjunto das narrativas, identificam-se temáticas que perpassam o estudo, que podem ser aprofundadas teoricamente, conforme as questões de pesquisa propostas pelo/a pesquisador/a.

Compreendo que esse modo de fazer pesquisa retoma os questionamentos que emergem no doutorado em relação aos diálogos entre os “saberes pessoais” e os “saberes escolares”. Pela teoria da relação com o saber, para Charlot, a mobilização para aprender ocorre quando há articulação entre atividade, sentido e prazer. O enfoque biográfico focaliza justamente tal sentido de aprender, no trabalho de articulação e de reconfiguração dos saberes dos diferentes espaços sociais nos quais as juventudes se movem.

Se o primeiro texto apresenta como o legado de Bernard Charlot alicerça minhas questões como pesquisadora, o segundo texto, por sua vez, é uma mensagem que escrevi para ele com muito carinho, quando estava no pós-doutorado na França (2016/2017), a partir da solicitação de uma mestrandia de Bernard Charlot à época, Shirley de Nascimento Dias, para integrar um “álbum de mensagens”, com os registros de mensagens de orientandos/as e ex-orientandos/as. Eu somente consegui responder em 02 de dezembro de 2016 e nunca tive notícia se a mensagem ainda pode fazer parte do álbum. Segue a “carta mensagem” com algumas palavras enviadas como homenagem a ser inserida no “Memorial para Bernard Charlot”, organizado por sua família.

Querido Bernard,

Meu sempre mestre, referência intelectual e amigo. Quando eu terminava meu mestrado, em 2001, li um artigo seu que despertou questões, inquietações e foi em grande parte responsável pela elaboração de meu projeto de doutorado na FEUSP e, posteriormente, de minha construção como pesquisadora em educação.

De 2003 a 2004, estive em Paris para fazer um doutorado sanduíche pela Universidade Paris 13 e com uma grande expectativa de encontrá-lo na Universidade Paris 8. A vida apresenta caminhos que não dominamos. Você já estava se mudando para o Brasil e eu continuei a dialogar com você a partir de seus textos e por disciplinas com professores do grupo “Éducation, Socialisation et Collectivités Locales” (ESCOL) da Universidade Paris 8, grupo de pesquisa fundado por você em 1987.

A grande honra que tive, que marcou profundamente minha vida, foi sua participação na banca de minha tese de doutorado, em 2006, na FEUSP, em São Paulo. Conhecer-lo pessoalmente e ter sua apreciação sobre a tese de doutorado realmente foi uma conquista. A partir daí, conheci um pouco mais, para além do mestre e intelectual, a pessoa ética, com toda sua humanidade e carinho.

Os caminhos da vida realmente são imprevisíveis. Quando fui para Maceió, trabalhar na Universidade Federal de Alagoas, em 2008, pude me aproximar de você e de Veleida, por quem também tenho muito carinho e admiração, e participar com muito orgulho dos Colóquios “Educação e Contemporaneidade” (EDUCON). A partir de então, esse espaço de diálogo passou definitivamente a fazer parte de minha vida e culminou com a oportunidade de sua supervisão do pós-doutorado de 2010 a 2012. Que emoção, que responsabilidade eu senti por contar com seu olhar atento e dialogar com o intelectual que tanto admiro. Essa pesquisa de pós-doutorado é uma referência muito importante na minha vida intelectual. Esse trabalho possibilitou a produção, da qual muito me orgulho, de um artigo em coautoria com você, no livro: Sociologia do Ensino Médio. Crítica ao economicismo na política educacional, em 2014, com os resultados da pesquisa de pós-doutorado. Realmente, uma grande conquista.

Não menos importante e marcante foi a possibilidade de, com Veleida, ter o privilégio de entrevistá-lo em 2015. Agradeço por mais esse momento significativo de publicar essa entrevista. Temos agora perspectivas de continuidade de parcerias, de projeto de pesquisa em conjunto. Não tenho palavras para expressar a alegria por todos os aprendizados, parcerias, por tê-lo como referência em todos esses momentos da minha vida. Como uma de suas discípulas, me sinto realmente honrada de poder compartilhar com tantos outros parceiros pesquisadores e aprendizes de pesquisa dessa convivência intelectual, de amizade e ética que você nos proporciona e que produziu a “Rede de Pesquisa sobre a Relação com o Saber” (REPERES), da qual tenho muito orgulho de fazer parte.

Ao iniciar nesse ano outro pós-doutorado e vivendo esse período em Saint Denis, desde setembro de 2016, sua presença sempre é sentida. Por conhecer a sua trajetória de vida, intelectual e de sua marcante participação na Universidade Paris 8, sinto orgulho

de estar nesse lugar, de poder ir cotidianamente de bicicleta para a Universidade Paris 8, retornando a esse espaço no qual me sinto acolhida. Você sempre está nos meus pensamentos como alguém que é referência intelectual na França, no Brasil e no mundo, que tanto contribui para as pesquisas em educação no Brasil e por quem tenho muito carinho. Muito obrigada por me deixar fazer parte de sua história, por poder dialogar com sua produção teórica e pela amizade e respeito com o qual sempre me tratou. Obrigada por tudo, meu mestre e amigo Bernard Charlot.

Rosemeire Reis (02/12/2016).

Tantos outros aspectos poderiam ser mencionados. Ainda quando eu estava na França, em 2017, tive o privilégio de publicar na *Revista Le Sujet dans la Cité* (França), a entrevista que eu e Veleida Anahí da Silva realizamos com você no Brasil.

No Brasil, continuamos a trilhar nossos caminhos. Quando nos reencontramos no EDUCON, em 2018, já existiam novas configurações, ampliando e fortalecendo as redes de pesquisa sobre a relação com o saber. Conheci Dilson Cavalcanti, Soledad Vercellino, Luciana Venâncio, Adriana Marrero. Conheci melhor Maria Celeste Reis Fernandes de Souza, Ana Teixeira e Flávio Caetano, como tantos outros/as, importantes pesquisadores e pesquisadoras que se forjaram a partir de seus ensinamentos.

Em 2021, escreveu o prefácio do livro *Relação com o saber de jovens no ensino médio: modos de aprender que se encontram e se confrontam*. Em 2022, eu e Soledad Vercellino tivemos a honra de entrevistá-lo para o dossiê: “Estudantes da universidade, narrativas e relação com o saber”, coordenada por mim, Soledad Vercellino e Valérie Melin (*Revista Debates em Educação*). Em 2024, tenho a satisfação de receber o seu convite para integrar a RIRSA (Rede Internacional de Pesquisa sobre a Relação com o Saber, que se consolida). Lembro-me com alegria de nossos encontros importantíssimos, pelo *Google Meet*, no nosso GT 7, da RIRSA, anteriores ao Colóquio. Você sempre foi entusiasta em relação à construção de espaços de diálogos, de aprofundamento teórico, de amizade, em torno da teoria da relação com o saber, como mobilizadora de novas questões.

Problemas de saúde em família não permitiram reencontrá-lo presencialmente no tão esperado Colóquio da RIRSA, no mês passado (novembro de 2025), deixando-me um grande vazio, mas tenho esperança de que as energias do cosmos transmitam o imenso sentimento de gratidão, de aprendizado por todo esse caminho trilhado, como também de reconhecimento por seu trabalho intelectual comprometido com uma educação humanizadora.

Certamente um dia nos reencontraremos.

Carinhosamente

Rosemeire Reis (Homenagem para o
“Memorial de Bernard Charlot” - 09.12.2025).

Referências

CHARLOT, B. A relação com o saber e a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 97, p. 47–63, 1996.

CHARLOT, B. Dimensões socio/antropológicas e o lugar da narrativa na teoria da relação com o saber: entrevista com Bernard Charlot, realizada por Rosemeire Reis e Soledad Vercellino. *Debates em Educação*, [S. l.], v. 14, n. 35, p. 1–16, 2022.

CHARLOT, B. Rapport au savoir et contradictions de l'apprendre à l'école. Entretien avec Rosemeire Reis et Veleida Anahí da Silva *Revue Le Sujet dans la Cité*. Éditions L'Harmattan, n° 8, 2018, p. 239 à 250

CHARLOT, B.; REIS, R. A relação com os estudos de alunos brasileiros de ensino médio no Brasil. In: KRAWCZYK, N. (org.). *Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional*. São Paulo: Cortez, 2014. p. 63–92.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40–52, 2003.

DELORY-MOMBERGER, C. *Biographie et éducation : figures de l'individu-projet*. Paris: Anthropos, 2006.

- REIS, R. *Encontros e desencontros: a relação dos jovens/alunos do ensino médio com os saberes escolares*. 203 p. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006.
- REIS, R. *Processos de mobilização e/ou de desmobilização em relação aos estudos para jovens e adultos no Ensino Médio*. 104p. Pós-Doutorado em Educação. Universidade Federal de Sergipe. Supervisão Bernard Charlot, 2012.
- REIS, R. *Relação com o saber de jovens do ensino médio: modos de aprender que se encontram e se confrontam*. Curitiba: APPRIS, 2021.
- REIS, R.; VERCELLINO, S.; MELIN, V. Apresentação - Dossiê "Estudantes da Universidade, narrativas e relação com o saber". *Debates em Educação*, [S. l.], v. 14, n. 35, p. I-XIII, 2022.
- SPOSITO, M. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. *Revista USP*, São Paulo, n. 57, p. 210–226, mar./maio 2003.

Epílogo

Este livro apresenta algumas dimensões do caminho percorrido ao longo de quase dez anos de estudos e pesquisas dedicados a articular os campos da Sociologia da Juventude, da teoria da Relação com o Saber, segundo Bernard Charlot, e da pesquisa (Auto)Biográfica, especialmente a partir dos estudos de Christine Delory-Momberger, tal como essas articulações se configuram até o presente momento.

Propõe-se um caminho para estudar os sentidos dos processos formativos pelos/as jovens, de seu processo de relação com o saber pelas análises de procedimentos de pesquisa com diálogo e espaços de reflexividade, considerados também de formação, por duas dimensões: *a dimensão singular-social dos processos de biografização* e *a dimensão das temáticas socialmente partilhadas*.

A dimensão singular-social das análises dos materiais biográficos produzidos no estudo, mobilizando diferentes linguagens — oral, escrita, imagética, entre outras —, possibilita colocar em diálogo os processos de interpretação das atividades, das práticas culturais e sociais de cada jovem, participante da pesquisa, atravessadas por relações de poder de gênero, étnico-raciais e de classe social. Tal dimensão permite apreender os saberes do singular, construídos pela apropriação do social, conforme a pesquisa biográfica em educação e, ainda, elementos de sua condição juvenil, suas relações epistêmicas, identitárias e sociais com o saber, bem como as questões que os mobilizam, a partir de suas experiências formativas.

Esses processos singulares-sociais, por estarem ancorados em um contexto no qual as juventudes diversas, participantes da pesquisa, compartilham atividades, práticas culturais, sociais e processos formativos comuns, justificam a definição de uma segunda dimensão de análise: *a das temáticas socialmente*

partilhadas. Esse segundo momento analítico permite a identificação das temáticas que atravessam o conjunto dos achados da pesquisa e o aprofundamento das questões evidenciadas na primeira dimensão, à luz dos referenciais teóricos que sustentam o estudo. Desse modo, são contemplados os princípios teórico-metodológicos da teoria da relação com o saber, ao buscar a identificação de processos e relações que contribuem para a compreensão de outras situações formativas.

Antevejo alguns questionamentos que podem surgir entre pesquisadoras e pesquisadores de cada um desses campos. Aqueles vinculados à Sociologia da Juventude podem indagar sobre o alcance das articulações entre micro e macro em pesquisas qualitativas com um número não ampliado de participantes e, sobretudo, se a narrativa utilizada nessas pesquisas pode, de fato, assumir o estatuto de processo de formação.

Os/as estudiosos/as da Pesquisa (Auto)Biográfica especialmente fundamentados/as na obra de Christine Delory-Momberger, podem questionar a necessidade de uma segunda dimensão analítica dos materiais biográficos, como proponho ao longo deste livro, já que, conforme a autora, a pesquisa biográfica estuda o saber singular produzido pelos indivíduos na interpretação de suas experiências nos espaços sociais.

Por sua vez, os/as colegas do campo da teoria da Relação com o Saber podem se perguntar se não há um foco excessivo no saber singular — ainda que ancorado na interpretação do social — e se análises qualitativas com menos participantes permitem identificar processos e relações que caracterizam a relação com o aprender, de modo a iluminar outras situações, como propõe Bernard Charlot.

Considero, contudo, que os pressupostos epistemológicos e metodológicos apresentados neste livro para estudar os sentidos dos processos formativos das juventudes permitem, no âmbito da Sociologia da Juventude, garantir a realização de pesquisas com os/as jovens; a partir de seus modos de expressão, dos sentidos que atribuem às experiências e dos contextos sociais em que se inserem. Tais pressupostos possibilitam identificar dimensões de sua

condição juvenil, suas sociabilidades, suas relações com espaços formativos e com os saberes em geral, articulando essas dimensões com aquelas presentes na escola. É importante frisar que, ao focalizar as narrativas e os processos de criação dos/as jovens, esses estudos viabilizam estudar a categoria juventude nas dimensões da diversidade, marcada por desigualdades de classe social e as assimetrias de poder de raça e gênero.

No que concerne à pesquisa (Auto)Biográfica, o fato de trabalhar com materiais produzidos pelas linguagens — decorrentes das reflexões sobre o vivido nas produções automediais, nos debates em grupo, na entrevista conjunta e na restituição reflexiva dialogada — permite, ao analisar profundamente a produção de cada participante, apreender os sentidos atribuídos às atividades vivenciadas, o movimento realizado na elaboração das narrativas e os saberes mobilizados para construir esses sentidos. Isso possibilita aproximar-se das questões que os/as mobilizam e das problemáticas sociais que emergem a partir do saber singular, entendido como metabolização das complexas relações com o social, manifestadas em forma de aprendizagens biográficas. Esse tipo de pesquisa também favorece o acesso a dimensões singulares-sociais problematizadas coletivamente, produzindo aprendizagens heterobiográficas.

Para os estudos da Relação com o Saber, o enfoque biográfico se mostra igualmente valioso, pois permite examinar a dimensão positiva das relações dos/as jovens com suas aprendizagens e destacar os sentidos atribuídos às atividades, expressos nas linguagens que constituem suas narrativas. Tanto nas análises aprofundadas das entrevistas e dos materiais individuais quanto nos materiais coletivos produzidos no ateliê, permite-se identificar, a partir das atividades vivenciadas, as questões que movem cada participante, os processos que constroem suas relações epistêmicas, identitárias e sociais com o saber. Na segunda dimensão das análises — a identificação das temáticas recorrentes, dos significados e de suas relações com as questões evocadas nas narrativas e materiais produzidos por todos/as participantes, a

partir dos sentidos das atividades vivenciadas — permitem o reconhecimento de processos que demarcam as relações com o aprender do grupo estudado.

Os pressupostos e os procedimentos de pesquisa propostos não são neutros, partem de determinadas concepções de pesquisa, de produção do conhecimento, de juventude, de formação e de relações com o aprender. É importante destacar que, para os três campos, há coerência na realização de pesquisas com as juventudes, com a valorização dos espaços dialógicos, porque compreende-se a formação como apropriação reflexiva de saberes, sustentada na criticidade e na autoria. Ressalto, ainda, que se trata de um modo de fazer pesquisa, entre tantos outros, com suas contribuições e limites, e cujas articulações continuam em construção.

Os estudos que coordenei, baseados nos pressupostos aqui apresentados, concentraram-se sobretudo nos desafios e processos formativos significativos de juventudes na universidade. Alguns de seus resultados parciais integram este livro, enquanto os artigos com os resultados gerais de cada pesquisa, em suas diferentes dimensões de análise, ainda estão em elaboração. Outros estudos orientados por mim (mestrados e doutorados) também adotaram o enfoque biográfico e seu desenho metodológico, ainda que nem todos tenham abrangido as articulações entre os três campos.

Gostaria de concluir afirmando que as articulações teórico-metodológicas aqui desenvolvidas são fruto de leituras, estudos, diálogos e questionamentos compartilhados com pesquisadoras e pesquisadores de cada um desses campos, bem como das parcerias construídas com aqueles/as do grupo de pesquisa Juventudes, Culturas e Formação (GPEJUV-UFAL) e com cada orientanda e orientando que caminhou comigo ao longo desses anos. Nesse processo, fui constituindo meu estoque de conhecimentos disponíveis, o que me permitiu interpretar e articular referências teóricas e metodológicas em aproximação com as questões de pesquisa que elaborei a partir das indagações gestadas na minha relação com o mundo, com as outras pessoas e comigo mesma.

São, portanto, articulações inacabadas, em movimento, e assim, convido todos e todas que lerem este livro a partilharem suas análises, críticas e inquietações, para que sigamos em (trans)formação na pesquisa, na educação e na vida, comprometidos/as com estudos, cujos resultados contribuam com uma educação pautada pela humanização, criticidade, sensibilidade e autoria.

Sobre a autora

Rosemeire Reis é pesquisadora produtividade CNPq, doutora em educação pela Universidade de São Paulo (USP) desde 2006, com uma parte na Universidade Sorbonne Paris Nord (2003–2004). Realizou um estágio pós-doutoral pela Universidade Federal de Sergipe, em 2012, e outro pela Universidade Sorbonne Paris Nord, na França, finalizado em 2017. Professora Titular do Centro de Educação e integrante do Programa de Pós-graduação em Educação (UFAL). Co-líder e fundadora do grupo de pesquisa “Juventudes, Culturas e Formação” (GPEJUV-UFAL). Integra a Redejuve - rede de pesquisa em juventude no Brasil, a Rede Internacional de Pesquisa sobre a Relação com o Saber (RIRSA) e o Pôle Initiatives en Recherche et en Formation Biographique, no GIS–Le Sujet dans la Cité, Université Sorbonne Paris Nord.

Livros publicados:

- *Relação com o saber de jovens no Ensino Médio: modos de aprender que se encontram e se confrontam*, editora APPRIS, 2021.
- *Os professores da escola pública e a educação escolar de seus filhos: uma contribuição ao estudo da profissão docente*, Editora Paulinas, 2006.

Livros organizados (GPEJUV-UFAL):

- *Juventudes, Culturas e Formação: experiências e trajetórias de pesquisa*, com Angelica Silvana Pereira (UFSC), São Carlos: Pedro & João Editores, 2023
- *Juventudes, Universidade e Narrativas de Formação* (com Jeane Felix e Luiza Silva-Silva), São Carlos: João & João Editores, 2025.

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1525-3564>

Participação do Prof. Bernard Charlot (1944-2025)

Foi Professor emérito de Ciências da Educação da Universidade Paris (França) e aposentado da Universidade Federal de Sergipe (UFS), Professor assistente da Universidade de Tunes (Tunísia) e Professor da Universidade de Porto (Portugal). Publicou 22 livros, artigos; orientou mestrados e doutorados na França, no Brasil e na Argentina e supervisionou pós-doutorados na França e no Brasil. Doutor Honoris Causa da Universidade de Patras (Grécia), da UFPE e da UFS. Recebeu o Título de Cidadão Sergipano, da Assembleia Legislativa. Co-líder do grupo de pesquisa Educação e Contemporaneidade (EDUCON), com Veleida Anahí da Silva. Fundou em 2023 a Rede Internacional de Pesquisadores sobre a Relação com o Saber (RIRSA), com Dilson Cavalcanti e Soledad Vercellino. A RIRSA congrega pesquisadores/as de países dos vários continentes que trabalham com a teoria da relação com o saber. O último livro publicado foi *Educação ou Barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea*, pela editora Cortez, em 2020. Site: [//bernardcharlot.com/](http://bernardcharlot.com/)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8725-4238>

Participação da Profa. Jeane Felix

Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (CEDU/UFAL) e co-líder do grupo “Juventudes, Culturas e Formação” (GPEJUV-UFAL). É pedagoga e mestra em educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com pós-doutorado em Educação também pela UFRGS. Seus estudos, situados entre os Estudos Culturais da Educação e os Estudos de Gênero, abordam principalmente os seguintes temas: Gênero, sexualidade e educação; Juventudes, saúde sexual e reprodutiva e HIV/Aids; socioeducação; formação intersetorial de

profissionais de educação e de saúde; políticas de equidade; Currículo, Didática e Pedagogias (cri)ativas; Educação, veganismo e anti-especismo.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4754-0074>

Como as juventudes dão sentidos aos seus processos formativos?

Este livro mergulha nessa questão articulando três importantes campos teórico-metodológicos: a Sociologia da Juventude, a Teoria da Relação com o Saber e a Pesquisa (Auto)Biográfica. Do diálogo entre esses referenciais emerge um olhar sensível e rigoroso sobre os desafios vividos pelas juventudes e sobre os sentidos que atribuem às suas experiências formativas. Pesquisa-se o trabalho de biografização que realizam para dar forma ao vivido, por meio das diferentes linguagens pelas quais interpretam as atividades, práticas sociais e culturais de que participam e as questões que as mobilizam, elementos que, de modo processual e relacional, constroem suas relações com o aprender. A trajetória de pesquisa com os campos da Sociologia da Juventude e da Teoria da Relação com o Saber tem raízes na tese de doutorado (USP, 2006). Os estudos no âmbito da teoria da relação com o saber são aprofundados no pós-doutorado com Bernard Charlot (UFS, 2012). O enfoque biográfico, articulado à teoria da relação com o saber, por sua vez, ganha densidade no pós-doutorado na Universidade Sorbonne Paris Nord (2016/2017), sob a supervisão de Christine Delory-Momberger.

A primeira parte do livro apresenta as articulações entre os princípios teórico-metodológicos dos estudos com juventudes, a teoria da relação com o saber e o enfoque biográfico para analisar os sentidos das atividades vivenciadas pelos/as jovens, a partir de duas dimensões de análise. Na segunda e última parte reúne pesquisas cujos procedimentos se constituem como espaços de diálogo e reflexão, sustentados por narrativas de si e/ou pela medialidade biográfica, processos que, além de gerar conhecimento, também impulsionam experiências formativas para quem deles participa.

Rosemeire Reis



ISBN 978-65-265-2721-4

