



Educação em Revista - UFMG

ISSN: 0102-4698

revista@fae.ufmg.br

Universidade Federal de Minas Gerais
Brasil

Delory-Momberger, Christine
FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA PESQUISA BIOGRÁFICA EM EDUCAÇÃO
Educação em Revista - UFMG, vol. 27, núm. 1, abril, 2011, pp. 333-346
Universidade Federal de Minas Gerais
Belo Horizonte, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399360926020>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA PESQUISA BIOGRÁFICA EM EDUCAÇÃO¹

Christine Delory-Momberger*

RESUMO: O objetivo do artigo é interrogar e precisar o que fundamenta a pertinência epistemológica da pesquisa biográfica no domínio da educação. Essa pesquisa dos fundamentos passa, em primeiro lugar, pela procura das origens sócio-históricas dos modelos de construção biográfica e das formas de narrativas que lhes correspondem, em particular nas sociedades da modernidade; ela implica, em segundo lugar, que sejam precisadas as características que fazem da narrativa autobiográfica uma “hermenêutica da experiência” e que fundam as relações entre biografia e educação, entre processos de biografização e processos de formação e de aprendizagem.

Palavras-chave: Narrativa (Auto)Biográfica; Biografização; Processos de Formação.

LES FONDEMENTS EPISTEMOLOGIQUES DE LA RECHERCHE BIOGRAPHIQUE EN EDUCATION

RÉSUMÉ: Le propos de l'article est d'interroger et de préciser ce qui fonde la pertinence épistémologique de la recherche biographique dans le domaine de l'éducation. Cette recherche des fondements passe en premier lieu par une quête des origines sociohistoriques des modèles de construction biographique et des formes de récit qui leur correspondent, en particulier dans les sociétés de la modernité; elle implique en second lieu que soient précisées les caractéristiques qui font du récit autobiographique une «herméneutique de l'expérience» et qui fondent les rapports entre biographie et éducation, entre processus de biographisation et processus de formation et d'apprentissage.

Mots clés: Récit (Auto)Biographique; Biographisation; Processus de Formation.

EPISTEMOLOGICAL BASES OF BIOGRAPHICAL RESEARCH IN EDUCATION

ABSTRACT: This paper aims to better define the epistemological relevance of biographical research in education. This research of fundamentals firstly passes through a quest for the social and historical origins of the models of biographical construction and the types of narratives which come along, especially in the modern world. On the other side, it implies the precision of the characteristics which turn the autobiographical narrative into an « hermeneutic of experience » and which found the relationship between biography and education, and between the biographization process and formation and learning processes.

Keywords: Auto (Biographical) Narrative; Biographization; Formation Process.

* Professora de Ciências da Educação da Universidade de Paris-13 Nord. Presidente da Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação e da Pesquisa Biográfica em Educação (ASIHVIF). E-mail: delbourg@club-internet.fr

Este artigo objetiva examinar e especificar o que fundamenta a pertinência epistemológica da pesquisa biográfica em educação. Em outros termos, pretende estabelecer as bases “científicas”, ou pelo menos reflexivas, que justificam a utilização da *história de vida* e da *narrativa (auto)biográfica* como procedimento de formação ou o uso do biográfico como categoria – e das noções de *biografia*, *trabalho biográfico*, *biografização*, *aprendizagem biográfica* – para se considerar os processos de formação e de aprendizagem. Essa busca dos fundamentos passa, em primeiro lugar, pela procura das origens sócio-históricas dos modelos de construção biográfica (I); e, em segundo lugar, implica que sejam definidas as dimensões do biográfico sobre as quais se fundamentam as relações entre biografia e educação, entre processo de biografização e processo de formação e aprendizagem (II).

I. Dimensão antropológica e origens sócio-históricas dos modelos de construção biográfica

O “curso de vida”, uma construção antropológica

Um primeiro conjunto de questões e de detalhes afeta o modelo biográfico genérico sobre o qual se baseiam nossas representações do “curso da vida”. Devemos lembrar que não existe um “curso natural” da existência, nossas representações da vida são uma “construção” com origem na história e na cultura. E, por conseguinte, essa construção antropológica varia em função das épocas e das culturas. Portanto, antes de tudo, é necessário desfazer-nos de uma concepção que tenderia a “naturalizar” o curso da existência e refletirmos sobre modelos e programas de percurso existencial inscritos nas instituições e nos espaços sociais, que condicionam nossas representações da vida e nossa própria vida.

Antes de passarmos a um tema mais diretamente histórico e sociológico, poderíamos começar, simplesmente, pela expressão “curso da vida”, de uso tão familiar e corrente que perdemos completamente sua origem e sua significação metafóricas: o *cursus vitae* provém de *cursus astrorum*, o curso dos astros, percurso regular que os astros realizam no espaço celeste e cujas fases sucessivas e cíclicas podem ser identificadas. Assim, dizer que a vida tem um *curso* é dizer que ela segue determinado

curso, é atribuir-lhe uma regularidade, uma progressividade identificável. Além disso, na Antiguidade clássica, para Platão, por exemplo, (mas também em várias culturas e crenças), a assimilação do decorrer da vida com o percurso dos astros está associada à ideia de um destino da alma individual que tem seu “correspondente” num corpo astral.

A simples expressão “curso da vida” possui, então, implicações filosóficas, morais e psicológicas, que repercutem, evidentemente, nas representações e na atitude de vida. E se comparássemos as representações existenciais, ainda que de maneira esquemática, em culturas ocidentais e orientais, observaríamos diferenças conceituais consideráveis, que abrangem outras relações consigo, com a existência, a coletividade e o mundo. Os seres humanos não têm uma relação direta, transparente, com o vivido e o desenrolar de sua vida, essa relação é construída e mediatizada pela cultura e adota a forma de representações, esquemas, modelos, programas biográficos transmitidos pelas instituições, organizações coletivas, grupos sociais. É também o que diz a etimologia da palavra *biografia*, literalmente, *escrita da vida*: as culturas e sociedades transmitem e impõem, até certo ponto, *escritas da vida*, e os indivíduos *escrevem* – *biografam* – seus próprios percursos de vida no contexto dessas trajetórias modelizantes e programáticas.

A narrativa, lugar e vetor da construção biográfica

Não podemos evocar a questão dos modelos biográficos sem abordar a questão da narrativa, que, mesmo não sendo o único, é um dos principais meios de escrita da vida e de construção identitária. Enquanto textualização elaborada das representações do curso da existência, a narração (auto)biográfica também é submetida às variações sócio-históricas. As estruturas e formas de narrativa que os indivíduos utilizam para *biografar* sua vida não lhes pertencem de fato, eles não podem decidir sozinhos, são formas coletivas que refletem e condicionam, ao mesmo tempo, as relações que os indivíduos mantêm com a coletividade e com eles mesmos, em determinada época e no seio de uma cultura¹.

Os modelos narrativos servem de *moldes* biográficos – como se diz de *moldes de costura* – para as construções individuais. Eles dão aos indivíduos esquemas e modalidades de relação com eles mesmos e de inser-

ção na comunidade, e eles acompanham as evoluções societárias nesse domínio. Para dar um exemplo comparativo, temos a grande cisão histórica que marca, na cultura ocidental, a transição da época pré-moderna à época moderna, e que permite fazer a distinção entre um modo de construção biográfica *heterônomo* e um modo de construção *autônomo*. No primeiro modo, o da *heteronomia*, o indivíduo procura seu princípio constitutivo no *exterior de si mesmo*, nos modelos preestabelecidos, que correspondem a tipos históricos e a funcionalidades sociais. É o caso do homem medieval, por exemplo, para quem a busca identitária não visa a um eu pessoal, uma individualidade singular; ela consiste, pelo contrário, em coincidir, da forma mais próxima possível, com figuras tipificadas – as do rei, do santo, do cavaleiro, etc. –, como as definia a sociedade feudal. A esse modo de heteronomia correspondem narrativas convencionais e estereotipadas como a da *vida de santo* (a hagiografia) ou a *crônica real*, nas quais os acontecimentos da vida do indivíduo são totalmente interpretados pelo quadro estrutural de sua existência coletiva e pelas representações genéricas de sua função. Inversamente, a época moderna – que começa na Renascença, mas se desenvolve de fato a partir da segunda metade do século XVIII – caracteriza-se pelo surgimento de um modo de construção biográfica pelo qual o indivíduo tende a outorgar a si mesmo sua lei de constituição e a encontrar em sua experiência pessoal as fontes de seu desenvolvimento. A esse modo de *autonomia* corresponde o tipo de narrativa que conhecemos sob a denominação de *narrativa de formação*, que narra as etapas do desenvolvimento de uma individualidade e considera as experiências da vida como diferentes oportunidades de formação pessoal.

A narrativa de formação, origem do modelo biográfico contemporâneo

A *narrativa de formação* constitui-se, precisamente, o arquétipo genérico da individualidade moderna e, apesar dos questionamentos e rupturas, ela continua sendo fonte de inspiração tanto para a maior parte das construções biográficas individuais, quanto para os procedimentos de formação com as histórias de vida. Assim sendo, entendemos que é necessário situar sua origem histórica e cultural e bem compreender o que está em jogo.

O modelo da narrativa de formação foi herdado da Europa Iluminista e do movimento de pensamento que se desenvolveu na

Alemanha em torno da noção de *Bildung*. Para os pensadores do Iluminismo alemão (Lessing, Herder, Humboldt, Schiller, Goethe), a *Bildung* é o movimento de formação de si pelo qual o ser único que constitui qualquer homem manifesta suas disposições e participa, assim, da realização do humano como valor universal². Segundo uma concepção organicista que deve muito às ciências da vida, particularmente à botânica, o desenvolvimento humano é concebido como uma semente que cresce e floresce segundo suas próprias forças e disposições, adaptando-se às restrições do seu meio ambiente.

Esse pensamento da *Bildung* representa a vida humana como um processo de formação do ser, por intermédio das experiências que ele atravessa, como um caminhar orientado para uma forma adequada e realizada de si (mesmo que nunca seja atingida), e está na origem do modelo genérico que, de maneira mais ou menos consciente, impregna ainda nossas representações biográficas: na autobiografia literária tanto quanto nas práticas de histórias de vida em formação que regem atualmente, a narrativa da vida continua a ser vista como um percurso orientado e finalizado, pelo qual o narrador retraça a gênese do ser no qual se tornou. Esse esquema tem para nós um caráter de evidência, pois se tornou, precisamente, o esquema dominante da representação biográfica; todavia, o que ele introduz na hora de estabelecer-se é o reconhecimento pleno e integral do indivíduo como *ser singular* e um novo conceito de temporalidade biográfica, o de uma vida *em devir*.

O modelo biográfico da *Bildung* construiu-se e se impôs na Alemanha e, logo, na Europa toda, sob a forma literária do *Bildungsroman* ou *romance de formação*³. O *Bildungsroman* caracteriza-se por uma estrutura que acompanha as etapas do desenvolvimento do herói, de sua juventude à sua maturidade. Inicia-se com a entrada do personagem no mundo, depois segue as etapas marcantes de sua aprendizagem da vida e se encerra quando o personagem atinge um conhecimento de si e de seu lugar no mundo, suficiente para viver em harmonia consigo mesmo e com a sociedade a que pertence.

Para o personagem do romance de formação, a vida é uma perpétua *aprendizagem*: de cada situação, de cada experiência da existência, não cessa de tirar, ou melhor, de absorver lições (como uma planta ou um organismo vivo absorve os elementos vitais de seu meio ambiente), encontra-se num processo de “formação” contínua, de contínuo “acondi-

cionamento” de si, e procura, sem cessar, a forma própria que o tornará singular.

O percurso de formação do personagem do *Bildungsroman* tem, assim, por finalidade a realização do eu do personagem, hoje diríamos sua autorrealização, e a construção do romance obedece a essa finalidade. Cada etapa do desenvolvimento do personagem traz uma “lição” qualitativamente superior à prévia. A dinâmica da narrativa encadeia, entre uma situação inicial de inocência e inexperiência e uma situação terminal de maturidade e de domínio, os acontecimentos segundo o objetivo final a ser atingido: é a partir da finalidade, do objetivo, tal como foi atingido (ou não), que se articulam as relações de causa e efeito e que o movimento de aprendizagem adquire sua orientação e sua significação. Essa construção orientada, que se traduz no romance de formação como um efeito estético (não esqueçamos que se trata de obras literárias, de ficção) e responde a uma intenção didática (trata-se de instruir o leitor com relação à sua própria vida), vai se transportar para o modelo de narrativa biográfica da modernidade.

Mesmo se não tivermos lido nenhuma das obras representativas do *Bildungsroman* alemão, sua posteridade impregnou amplamente não só a literatura mundial nas suas diferentes versões nacionais durante os séculos XIX e XX, como também a sensibilidade, a mentalidade e as representações dos indivíduos modernos. A pregnância do percurso existencial traçado pelo romance de formação em nossas representações biográficas nos fez esquecer seu caráter literário e exemplar, por um lado, e, por outro, sua *historicidade*, isto é, o fato de que se encontra inserido em um contexto histórico e social particular. Ao esquecer esse contexto sócio-histórico, *objetivamos*, *naturalizamos* o modelo de narrativa de formação e atribuímos a ele uma dimensão de verdade e de realidade fora do tempo e da história.

A narrativa de formação corresponde, desde seu início, a um estágio sócio-histórico particular da relação entre “indivíduo” e “sociedade”, que inaugura nossa própria modernidade. A Europa de fins do século XVIII foi marcada pela ascensão e pela dominação progressiva de uma classe social, a burguesia, que concentra em suas mãos a essência dos poderes políticos, econômicos e culturais. A sociedade burguesa, fundada sobre o capital e a transformação do mundo pelo capital, não se define somente pelas relações de produção e de poder que instaura, mas também

por meio de um conjunto de representações associadas à relação do indivíduo com a sociedade, que determinam uma estrutura particular da própria consciência. A visão do indivíduo que toma forma na sociedade burguesa é a de um ser responsável e autônomo que *se constrói* individualmente, que deve *trilhar seu caminho* na vida, que deve *achar seu lugar* na sociedade. Essa representação de um devir individual portador de *trans-formação* integra as noções de concorrência, risco, luta pela vida e também um leque de possibilidades, alternativas e escolhas. E é esse modelo de projeção biográfica que marcará, durante muito tempo, as representações e as práticas biográficas. E é também, majoritariamente, o modelo que domina nossas representações biográficas, agora que a *figura da individualidade*, como tinha se desenvolvido nas sociedades burguesas liberais dos séculos XIX e XX, tem se *democratizado* e *globalizado* amplamente. Podemos dizer, inclusive, que a sociedade pós-moderna, que leva cada indivíduo a se responsabilizar por si mesmo e a autorrealizar-se – enquanto as condições sociais e econômicas tornam tal autorrealização e a trajetória pessoal associada mais e mais difíceis e problemáticas –, atualiza e revigora esse modelo de construção e de realização biográfica.

Processo de biografização e processo de formação e aprendizagem

Na primeira parte de nosso texto, *desconstruímos*, histórica e culturalmente, de certa forma, um modelo narrativo de construção biográfica que costumamos achar natural, óbvio, como se refletisse a realidade de nossa vivência. Mas essa desconstrução – que, na verdade, é uma recontextualização na história e na cultura – não implica que poderíamos, mediante uma decisão individual, nos opormos à pregnância de tal modelo, recusá-lo em nome da relatividade histórica e negar-lhe toda realidade: no domínio da cultura e da antropologia cultural, as representações, as crenças, os valores, etc. são tão “reais” como os atos e os fatos, dão origem aos atos e fatos, produzem “realidade”. Precisamente, pretendemos questionar agora os efeitos bem reais de formação e de aprendizagem produzidos por tais modelos biográficos.

A seguir, limitaremos-nos a alguns dos aspectos que *fundam a relação específica* entre o biográfico e a formação e a aprendizagem⁴. Faremos isso focando especialmente:

1) como a narrativa biográfica permite dar forma à experiência vivida, interpretá-la e dar-lhe coerência e “sentido”, e como, assim, constitui um processo global de “formação” que justifica plenamente as práticas educativas conhecidas sob a denominação de “procedimentos de formação através das histórias de vida”;

2) como os processos de formação e de aprendizagem se inscrevem no marco das biografias individuais e são estruturados por uma lógica biográfica.

A narrativa biográfica, uma hermenêutica da experiência, um processo de formação em ação

De onde procede a eficiência, a força formadora da narrativa, especialmente da narrativa (auto)biográfica? Em outras palavras, que características, que recursos próprios da narrativa (auto)biográfica transmitem a ela a capacidade de produzir efeitos de formação e de transformação, o que na literatura das histórias de vida é chamado de “poder transformador da narrativa de vida”?⁵ O que tem no ato de narrar-se, no íntimo dos procedimentos construídos de formação, que promove no indivíduo a capacidade de agir sobre si mesmo e sobre as determinações de sua existência?

Correndo o risco de ser meio brusca, indicarei primeiramente respostas que, segundo meu critério, essas questões não podem ter: Não, não há milagre nem revelação! Não, quem faz a narrativa de sua vida não descobre uma história que teria ignorado até então, repentinamente *revelada*! Não, não há um sentido oculto, preexistente, que a narrativa vem *desvendando*! E para chegar ao fundo do raciocínio: Não, não há história nem sentido antes que a narrativa construa a história e estabeleça o sentido, e sempre de forma provisória e inconclusa.

Se existe, pois, um poder, encontra-se na narrativa. Mas esse poder não tem nada de místico ou misterioso, é um poder de *formatação* (mais uma vez a *Bildung*), de *configuração narrativa*, ou seja, um poder “historiador”. A narrativa narra histórias! Perturbadora evidência e quase-tautologia! É verdade, todavia, essa evidência e essa tautologia modificam tudo quando o objeto, a matéria da narrativa, é a vivência humana, a experiência humana, e quando o narrador é quem narra sua própria vida, quem

se *(auto)biografia*! O que fazemos quando narramos nossa história? Coletamos, ordenamos, organizamos, vinculamos as situações e os acontecimentos de nossa existência, damos a eles uma forma unificada e associada a uma vivência proteiforme, heterogênea, incerta, inapreensível e, através dessa formatação, interpretamos e outorgamos sentido ao que vivemos. Fazemos o *trabalho* do romancista, e insisto nesse termo, porque é verdadeiramente um *trabalho* o que realizamos mediante a *operação* da narrativa sobre nossa vivência e sobre nós mesmos, que consiste em *transformar*, em mudar de um estado para outro, no caso, de dar forma de *história* a nossa existência e nossa experiência, a partir de um estado informe. O poder de formação, de formação no ato, reside na narrativa e está em nós por sermos os *relatores* de nossa própria vida. Pela narrativa transformamos os acontecimentos, as ações e as pessoas de nossa vida em *episódios*, *intrigas* e *personagens*; pela narrativa organizamos os acontecimentos no tempo, construímos relações entre eles, damos um lugar e um significado às situações e experiências que vivemos. É a narrativa que faz de nós o próprio *personagem* de nossa vida e que dá uma *história* a nossa vida. Em outros termos, *não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história*; pelo contrário, *temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida*.

Essa *operação de configuração*, que Paul Ricoeur descreveu mediante o termo *tessitura da intriga*⁶, se realiza na linguagem e segundo a lógica da narrativa. A narrativa, como gênero discursivo, constitui não somente o meio, mas também o lugar; a narrativa *dá lugar* à história de vida. O que dá forma à vivência e à experiência dos homens são as narrativas que delas se produzem. Assim, a narração não é somente o sistema simbólico pelo qual os indivíduos conseguem *expressar* o sentimento de sua existência: a narração é também o espaço em que o ser humano *se forma*, elabora e experimenta sua história de vida.

Nessa *linguagem da narração* e segundo essa *lógica narrativa* se constroem – se *escrevem* – todos os espaços biográficos da experiência humana: na linguagem e na lógica da narrativa, lembramos de nossa vida passada, antecipamos a hora e o dia por vir, nos projetamos no futuro; na linguagem e na lógica da narrativa, “vivemos” as aventuras mais raras e singulares e os fatos mais cotidianos e rotineiros. Não paramos de nos *biografar*, isto é, de inserir nossa experiência em esquemas temporais orientados que organizam mentalmente nossos gestos, atitudes e ações, segundo uma lógica de configuração narrativa. No cotidiano de nossas vidas, muitas

dessas *operações de biografização* têm uma dimensão automática e não requerem nossa consciência ativa, porque se ajustam aos *scripts* repetitivos dos marcos sociais e culturais que regulam nossa existência. Contudo, essas operações de biografização estão sempre presentes e sustentam a impressão que temos de nós mesmos no decorrer do tempo: nos mantêm em contato com nosso passado, o da infância como o da véspera, e assim ajudam a construir a consciência de nossa identidade no tempo; permitem-nos estruturar e interpretar o que vivemos, dia a dia, constituindo-o precisamente como algo dependente de nossa *experiência* pessoal e outorgando-nos uma impressão de *forma própria*; outrossim, desempenham papel regulador, de organização e projeção num futuro próximo e distante, antecipando as horas, os anos, a vida pela frente.

Nesse sentido, a biografia poderia ser definida como uma dimensão do agir humano que permite aos indivíduos, dentro das condições de suas inserções sócio-históricas, integrar, estruturar, interpretar as situações e os acontecimentos vividos. Tal atividade de *biografização* apresenta-se como uma *hermenêutica prática*, um marco de estruturação e de significação da experiência que permite ao indivíduo criar uma *história* e uma forma própria – uma *identidade* ou *individualidade* – para *si mesmo*.

É fácil compreender, então, por que certas práticas educativas, que almejam efeitos de formação global, lançam mão da narrativa biográfica e da “história de vida”: tais práticas apelam ao poder de *trans-formação* inerente à configuração narrativa, utilizam o processo de formação que constitui *per se* a elaboração de uma história de vida pessoal, de uma *autobiografia*. E também reconhecem que todo processo de formação ou de aprendizagem se insere no contexto de uma *biografia* singular e obedece a uma lógica biográfica. É o que consideraremos a seguir, de forma mais precisa.

Construção biográfica da experiência e aprendizagem

As experiências que temos, são, de fato, construídas; constroem-se biograficamente. E essa construção biográfica da experiência é *per se* uma *aprendizagem*, sendo que o indivíduo mobiliza, como em toda aprendizagem, os recursos biográficos adquiridos em suas experiências prévias para *apreender* o que as circunstâncias da vida suscitam e *integrá-lo* no sistema construído de suas representações e saberes biográficos.

E como todo processo de aprendizagem, essa construção da experiência biográfica tem suas áreas de sucesso e de fracasso. Podemos considerar nossa existência como um contínuo de experiências, todavia, cada uma delas não *outorga* experiência nem *ensina* da mesma forma. Poderíamos dizer ainda que nem todas as experiências possuem a mesma *biograficidade*. Algumas se integram facilmente e penetram sem resistência em nosso *capital biográfico*, porque reproduzem experiências prévias e assim podemos *reconhecê-las*. Outras experiências exigem um trabalho de interpretação – um *trabalho biográfico* – porque não se ajustam exatamente aos esquemas de construção que as experiências passadas permitiram adotar. Outrossim, algumas situações não *se tornam* experiências, não *ensinam*, não acham lugar em nossa *biografia experimental*: é o caso, por exemplo, de situações que acontecem de forma muito “precoce” durante a infância ou a adolescência, ou inclusive de acontecimentos, às vezes dramáticos (acidentes, lutos), que ultrapassam, provisória ou definitivamente, nossa capacidade de integração biográfica.

Tendo reconhecido que a construção biográfica da experiência constitui *per se* um processo global de aprendizagem, devemos agora ver como se estruturam e constroem os atos de formação e os aprendizados específicos. Como bem entenderam os primeiros teóricos alemães da pesquisa biográfica, “as histórias de vida constituem narrativas de aprendizagem” e “oferecem uma ligação interna direta com a formação” (BAACKE; SCHULZE, 1979; HENNINGSEN, 1981). Toda aprendizagem – seja gestual, cognitiva, processual, etc. – insere-se numa *trajetória* individual em que acha sua forma e sentido em relação a um conjunto de saberes e competências articuladas numa *biografia*; todo percurso existencial é um percurso de formação, porque organiza, temporária e estruturalmente, as aquisições e os aprendizados sucessivos dentro de uma “história”, de uma *biografia de formação*.

Consequentemente, segundo essa *lógica de construção biográfica*, a situação ou o objeto novo acha (ou não) seu lugar e sua forma particular entre as experiências prévias de formação e se integra na estrutura de conhecimento assim constituída. Para serem “adquiridos”, os objetos da aprendizagem devem ser interpretados e integrados nos sistemas de conhecimentos ou competências previamente formados. Todo novo objeto de aprendizagem suscita, dessa forma, um processo único (próprio de cada indivíduo e único em sua história de aprendizagem) de adoção e

reconfiguração do conjunto construído de conhecimentos e competências adquiridas. A estrutura cognitiva em que se incorporam os aprendizados e saberes novos é, pois, evolutiva, tem sua própria *história* e remete àquela *trajetória de aprendizagem* ou *biografia de formação* própria de cada indivíduo que evocamos previamente.

Essa lógica individual de “*aprendizagem biográfica*” (ALHEIT; DAUSIEN, 2004) não respeita, evidentemente, os recortes do saber que as diferentes *disciplinas* efetuam, nem *acompanha* os programas e as evoluções que a escola define da mesma forma *racional* para todos. Por um lado, leva a aprofundar a análise dos processos de formação e aprendizagem e, por outro, conduz a um questionamento da capacidade da escola e, mais amplamente, das instituições de ensino e de formação, a levar em consideração a dimensão biográfica da educação sob seus diferentes aspectos.

Esses são, do meu ponto de vista, os primeiros elementos que podemos fornecer para responder à questão complexa – e ambiciosa – dos fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica. Tal questão abrange tanto a formação *pessoal*, a *formação de si* em relação às inscrições sociais e culturais que condicionam suas formas, quanto as aprendizagens formais e informais mais específicas, cujos contexto e lógica *biográficos* reconhecemos. Já assentadas essas bases, o trabalho de explicitação e de análise teórica e prática pela frente é imenso e abre perspectivas que aqui só introduzimos.

Tradução:

Maria da Conceição Passeggi (UFRN)
Juan Alejandro Gomes (JUCERN)

REFERÊNCIAS

- ALHEIT P.; DAUSIEN B. Les processus de formation et l'apprentissage tout au long de la vie. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, v. 33, n. 4, dez. 2004. (Trabalho biográfico, construção de si e formação, coord. Ch. Delory-Momberger).
- BAACKE D.; SCHULZE Th. *Aus Geschichten lernen* [Aprender a partir das histórias], München: Juventa Verlag, 1979.
- DELORY-MOMBERGER, Ch. *Les Histoires de vie*. De l'invention de soi au projet de formation. Paris: Anthropos, 2000.
- DELORY-MOMBERGER, Ch. *Biographie et éducation*. Figures de l'individu-projet. Paris: Anthropos, 2003.
- DELORY-MOMBERGER, Ch. *Histoire de vie et recherche biographique en éducation*. Paris: Anthropos, 2005.
- DOMINICÉ, P. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan, 1990.
- HENNINGSSEN, J. *Autobiographie und Erziehungswissenschaft* [Autobiografia e ciências da educação], Essen, 1981.
- LAINÉ, A. *Faire de sa vie une histoire*. Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation. Paris: Desclée de Brouwer, 1998.
- LEGRAND, M. *L'approche biographique*. Paris: Desclée de Brouwer, 1993.
- PINEAU, G., Marie-Michèle. *Produire sa vie*: autoformation et autobiographie. Montréal: Editions Coopératives Albert Saint-Martin, 1983.
- PINEAU, G.; LE GRAND, J.-L. *Les histoires de vie*. Paris: PUF, 1989.
- RICOEUR, P. *Temps et récit I*. Paris: Gallimard, 2002.

NOTAS

- ¹ Proponho uma história dessas formas coletivas de *narrativa de si* em meu livro *Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*, (prefácio de Michel Fabre), Paris, Anthropos, 2004.
- ² Wilhelm von Humboldt: “O verdadeiro objetivo do homem, que lhe prescreve, não a inclinação mutável, mas a razão eternamente imutável, é a formação (*Bildung*), a mais alta e a mais proporcional de suas forças em um todo.” Citado por Louis Dumont, *L'idéologie allemande, France-Allemagne aller-retour*, Paris, Gallimard, Bibliothèque des sciences humaines, 1991, p. 124.
- ³ Forma especificamente alemã do romance de educação, o *Bildungsroman* representa a *ideia vivida da Bildung* (gelebte Bildungsidee). Entre os mais célebres representantes do *Bildungsroman* encontram-se: *Les années d'apprentissage de Wilhelm Meister*, de Goethe (1796); *Anton Reiser*, de Moritz (1785-1790); e *Agathon*, de Wieland (1794).
- ⁴ Na minha obra *Biographie et éducation* (Paris: Anthropos, 2003), cuja tradução em português brasileiro encontra-se atualmente em curso, detalho os processos.
- ⁵ Para todos os efeitos, indico aqui as obras que considero as mais representativas da literatura francófona das “histórias de vida em formação”: G. Pineau e Marie-Michèle, *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*, Montréal, Editions coopératives Albert Saint-Martin, 1983; P. Dominicé, *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris, L'Harmattan, coll. Défi-formation, 1990; M. Legrand, *L'approche biographique*, Paris, Desclée de Brouwer, Paris, 1993; A. Lainé, *Faire de sa vie une histoire. Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*, Paris, Desclée de Brouwer, 1998; G. Pineau e J.-L. Le Grand, *Les histoires de vie*, Paris, PUF, coll. Que sais-je?, 2002; Ch. Delory-Momberger, *Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*, Paris, Anthropos, 2004.
- ⁶ “Uma história deve ser mais do que uma enumeração de acontecimentos numa ordem seriada, ela deve organizá-los numa totalidade inteligível (...) A tessitura da intriga é a operação que faz de uma simples sucessão uma configuração.” P. Ricoeur, *Temps et récit I*, Paris, Gallimard, 1983, p. 102.

Recebido: 16/03/2010

Aprovado: 15/09/2010

Contato:

Universidade do Estado da Bahia

Departamento de Educação

Campus I

Estrada das Carreiras, s/n

Marandiba

Salvador – BA

CEP 41150-350