



Valérie Melin

Universidade de Lille (França)
valerie.melin@univ-lille3.fr

TRADUÇÃO DO FRANCÊS PARA O PORTUGUÊS

Maria Stela Torres Barros Lameiras

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
stelameiras@gmail.com

Rosária Cristina Costa Ribeiro

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
rosariacosta@gmail.com

APRENDIZAGEM FILOSÓFICA E EDUCAÇÃO CIDADÃ NO MICRO-LYCÉE¹ DE SÉNART: CONSTRUIR UM ESPAÇO NO QUAL SE TEM A PALAVRA E NO QUAL SE ENCONTRA COM A PALAVRA DO OUTRO PARA REFLETIR

RESUMO

Desde os anos 1990, a evasão escolar é uma grande preocupação do sistema escolar francês. O Micro-Lycée de Sénart é um colégio experimental destinado aos evadidos que desejam retomar seus estudos. Ali são desenvolvidas práticas pedagógicas inovadoras, levando em conta o jovem enquanto pessoa, permitindo-lhe construir uma nova relação com as aprendizagens de saberes emancipatórios. Este artigo apresenta e analisa um dispositivo feito em parceria por um sociólogo e pelo professor de filosofia, tendo como objetivo favorecer a tomada da palavra e a reflexão filosófica do fato religioso, frequentemente anulada em contexto político marcado pela laicidade de indiferença, diríamos mesmo de desconfiança em relação às religiões.

Palavras-chave: Evasão escolar. Aprendizagem da filosofia no lycée. Educação para a cidadania.

LEARNING PHILOSOPHY AND CITIZENSHIP IN AN EXPERIMENTAL SCHOOL FOR DROP- OUTS: BUILDING A SPACE OF SPEECH AND DIALOGUE TO DEVELOP SELF-REFLECTION

ABSTRACT

Since the 1990s, school dropout is a major concern of the French school system. The Micro-Lycée de Sénart is an experimental high school for dropouts wishing to study again. Innovative pedagogical practices are developed that take into account the student as a person to enable him to build a speaking out and a new relationship to the learning of a knowledge that contributes to emancipation. This article presents and analyses a course built by a sociologist and a professor of philosophy and which aims to promote philosophical reflection on the religious fact, made difficult by a political context marked by a secular indifference, even suspicion to respect of religions.

Keywords: School evasion. Learning philosophy in Lycée. Education for citizenship.

Submetido em: 07/01/2018

Aceito em: 25/03/2018

DOI: 10.28998/2175-6600.2018v10n20p11

¹ O *Micro-Lycée* de Sénart é uma estrutura experimental da educação nacional para alunos evadidos, entre 16 e 26 anos, desejosos de retomar a escolaridade Francesa. Optamos por manter o termo *lycée* que corresponde ao estabelecimento de ensino médio, no Brasil (Nota das tradutoras).

1 INTRODUÇÃO

Desde os anos de 1990, a evasão escolar é uma das maiores preocupações do sistema escolar francês (BERNARD, 2011). Ao lado das políticas públicas voltadas para a inserção dos públicos fora do sistema escolar, uma corrente de pesquisa desenvolveu-se em torno de professores lutando pelo direito à educação, colocando em evidência o fato de que os alunos evadidos são analisadores do mau funcionamento da escola (BLOCH & GERDE, 1998). A partir de então, surge a ideia de que a missão do sistema educativo consistia em reformar com profundidade para poder acolher esses jovens carentes de educação e de instrução, mas, acima de tudo, vulneráveis a uma violência institucional que os impulsiona à evasão. Em 2000, foram criadas estruturas escolares para propor formas alternativas de educação aos alunos evadidos, desejosos de retomar seus estudos; estas estruturas são oriundas de projetos de professores e mantidas financeiramente pelo Ministério da Educação Nacional. O *Micro-Lycée* de Sénart, MLS², faz parte desses estabelecimentos escolares dedicados à reinserção, que foram pensados e construídos por um coletivo de professores, a fim de permitir aos jovens, em ruptura com a instituição, reencontrar suas marcas, vivenciando um outro encontro com a escola, esta, fundada a partir da inovação da aprendizagem de saberes emancipatórios, da valorização do jovem enquanto pessoa e da atenção ao fazer social, no quadro da comunidade escolar. (DE SAINT-DENIS & BROUX, 2013). Caracterizado por uma abordagem global da escola e de seu funcionamento, o MLS distingue-se dos dispositivos pontuais de remediação relacionados à “evasão”, instituídos nos liceus³ tradicionais e, na maior parte do tempo, sem preocupação crítica sobre a escola. Nesse contexto, propõe-se dispositivos pedagógicos que se inscrevem em uma retomada da forma escolar e em uma articulação entre a missão de instrução e a de formação, particularmente por meio das “educações para”. Uma das hipóteses dos professores é que a filosofia pode exercer um papel particularmente positivo no processo de reinserção. Dessa forma, ela é ensinada em todos os níveis, para todos os alunos. O ensino da filosofia não está, portanto, diretamente relacionado às exigências de avaliação e ocorre por meio de múltiplas experimentações pedagógicas. O projeto de pesquisa, objeto desta análise, pretende questionar o conflito entre a injunção da racionalidade universal e impessoal do projeto da escola republicana (MABILON-BONFILS & SAADOUN, 2002), do qual a filosofia é um dos principais instrumentos, e da exigência do

² A partir de então. (Nota das tradutoras).

³ Instituição de ensino médio. (Nota das traduções).

reconhecimento da subjetividade singular do aluno, ele próprio um dos princípios fundadores do MLS. A sequência pedagógica estudada trata da questão das relações entre filosofia e religião que, frequentemente, provoca grandes tensões em sala de aula. Por um lado, a crença se fecha, quase sempre, em um mutismo que isola; por outro lado, acontece uma paixão que expõe e se opõe. A exigência da laicidade pode, por sua vez, tender à negação do outro singular, em benefício de um mundo comum imposto, e pode, com isso, fechar-se em outra forma de violência (MABILON-BONFILS, 2005). A partir disso, trata-se de se questionar como a prova subjetiva do encontro entre religião e filosofia é trabalhada pedagogicamente por esse dispositivo para que essa prova possa ser a oportunidade de uma reflexão e de uma emancipação do sujeito, levando em conta a alteridade e abrindo espaço para a fala. Trata-se, também, de examinar em que medida esse dispositivo pedagógico pode concorrer para a construção de uma laicidade que se distingue de uma laicidade de incompetência, de uma laicidade tolerada, dando sentido à alteridade. Desenvolvemos essa questão evocando, primeiramente, a origem do projeto pedagógico ao qual se aplica a pesquisa-ação, bem como os questionamentos que desvendam o sentido dessa pesquisa. Em um segundo momento, apresentamos a pesquisa-ação do ponto de vista das questões que a inspiram, e as quais ela deve responder, bem como apresentamos o seu desenrolar. Em um último momento, apresentamos resultados cuja análise nos permite mostrar o interesse do dispositivo pedagógico no que concerne à construção e ao desenvolvimento da tomada de fala em um espaço escolar.

2 O PROJETO PEDAGÓGICO: SUA ORIGEM E SUAS QUESTÕES

2.1 O encontro com um dispositivo de formação de inspiração sociológicas

A escola da República se construiu no final do século XIX, a partir da recusa e da negação das identidades culturais particulares em benefício de uma concepção homogeneizante da cidadania, voltada para o primado da razão e destinada à favorecer a unidade nacional (VITIELLO, 2010). A questão religiosa da escola da República francesa suscita temor e perplexidade por parte dos professores que não sabem que lugar atribuir à diversidade cultural, cada vez mais marcada no espaço escolar, acolhendo públicos cujas preocupações identitárias se acentuam. A questão religiosa é, portanto, objeto de frustrações e reivindicações não menos numerosas por parte dos alunos, que desejam testemunhar suas crenças e colocá-las à prova em meio ao debate e à confrontação, diante

do risco de conflitos, por vezes, dificilmente administráveis por parte de professores não-qualificados para gerenciar esse novo tipo de comportamento e de atalho escolar, marcado por questões ideológicas. Os professores do MLS, que não fogem dessas problemáticas pelo fato da diversidade do público acolhido, decidiram se formar e se profissionalizar nessas questões. Essa profissionalização é ainda mais necessária uma vez que não há no MLS pessoal dedicado à vida escolar, cuja responsabilidade é considerada como parte da missão educativa do professor. Nesse objetivo de formação e diante da carência de propostas sobre essas questões, advindas do Ministério da Educação Nacional, a equipe educativa decidiu apelar para uma associação “Educ-Rel”, fundada por quatro sociólogos especialistas na questão religiosa, da Universidade de Strasbourg. A pesquisa realizada por esses estudiosos no meio escolar e carcerário os conduziram a um certo número de conclusões que os estimularam à construção de procedimentos de acompanhamento de profissionais da educação e de jovens escolarizados, a fim de aperfeiçoar as relações interculturais e inter-religiosas. Por um lado, eles constataram “a falta de formação dos profissionais em relação à gestão dos conflitos ligados às afirmações e reivindicações identitárias”; e, por outro lado, esses estudiosos constataram “as dificuldades de aplicação do princípio da laicidade no espaço público” e, finalmente, constataram “a perda de cultura religiosa que representa um obstáculo para a compreensão da alteridade religiosa”. A equipe educativa escolheu a associação “Educ-Rel” por ela desenvolver uma abordagem pragmática apoiada a uma metodologia dedicada a resolução de conflitos no campo em questão e que aborda as condições de aplicação da laicidade adaptadas aos diferentes contextos. Essa abordagem é interessante porque supõe o distanciamento do modelo da laicidade fechada, geralmente em funcionamento no sistema educativo francês, o que não favorece, de forma alguma, o diálogo intercultural. Em relação aos profissionais da Educação Nacional, a “Educ-Rel” propõe formações visando o aperfeiçoamento da transmissão dos conhecimentos religiosos na escola, bem como se esforça para contribuir com uma visão complementar sobre o fato religioso, desenvolvendo uma análise sociológica que permite compreender nesse contexto as especificidades no interior da sociedade francesa contemporânea. Essas formações permitem aos profissionais da educação operar uma espécie de análise sociológica, que os conduz a reconsiderar suas representações e sua atividade. Para as crianças e os adolescentes, a “Educ-Rel” propõe formações lúdicas construídas em torno do encontro com o outro. “Para os jovens, homem ou mulher, mulçumano ou católico, árabe ou cigano, o outro se caracteriza por uma identidade complexa e múltipla. O objetivo dessas formações é trabalhar a partir da desconstrução de preconceitos, confrontando-os com a realidade. O adolescente adquire,

ao mesmo tempo, conhecimentos sobre o outro, necessários para o viver coletivamente (programa de educação cívica do colégio⁴ e de educação cívica, jurídica e social do liceu), bem como adquire conhecimentos sobre a história e a sociologia das religiões (programa de história do colégio)”.

2.2 O funcionamento do processo de acompanhamento do MLS

O MLS se caracteriza por um público acima de tudo heterogêneo de grandes adolescentes e de jovens adultos que, por conta de escolhas pedagógicas da equipe, depara-se com o confronto de múltiplas interações e de uma relativa promiscuidade, fontes potenciais de atritos. O encontro da alteridade no contexto da reinserção é delicado. Por isso, os *diferentes* são, na maior parte do tempo, indissociáveis de questões identitárias, individuais ou coletivas, sobre as quais se cristalizam a dinâmica de reconhecimento e da estima si. Esses conflitos se concentram, de forma particular, em questões culturais e religiosas. Um aumento da radicalização religiosa, exposto nos últimos anos com a implementação de um culto mulçumano muito ativo, nas proximidades do MLS, com poder de atração sobre as consciências, causou numerosas perturbações tanto no plano das interações entre os pares, quanto no plano das relações entre professores e alunos. Para enfrentar essas questões de radicalização religiosa, para encontrar soluções pedagógicas para a multiculturalidade, frequentemente vivida pelos jovens como um problema, para construir um quadro de tolerância, a equipe pedagógica solicitou o acompanhamento da associação “Educ-Rel”. O sociólogo mediador começou com um tempo de formação coletiva, baseada na familiarização com o fato religioso contemporâneo e suas modalidades específicas na sociedade francesa, e com a aprendizagem da resolução de conflitos, ligada à diversidade cultural. Em seguida, ele foi introduzido, com a anuência da equipe, pelo professor de filosofia, este, pesquisador ativo na elaboração de um projeto pedagógico que desenvolve objetivos similares junto aos alunos do último ano, no quadro do curso de filosofia. Tendo colocado como quadro ético uma concepção da laicidade respeitosa da liberdade de consciência, o sociólogo e o professor de filosofia refletiram sobre condições racionais, psicológicas e cognitivas, que poderiam favorecer a abertura de uma discussão do fato religioso e da laicidade com os alunos do MLS. Particularmente, eles se questionaram sobre como ajudar cada aluno a tomar consciência da singularidade de seu posicionamento diante das religiões e diante da laicidade, bem como a compreender o

⁴ “Colégio” entendido aqui como a etapa escolar que antecede o liceu (ensino médio). (Nota das tradutoras).

interesse do quadro da laicidade para coabitação das identidades religiosas e não-religiosas. Cada um deles podia se apropriar e traduzir, junto a seu próprio conjunto de representações, o que as provas individuais de confronto com a laicidade oferecem enquanto compreensão de seu próprio percurso pessoal, em um dado contexto social. Com esse objetivo, o sociólogo e o professor de filosofia buscaram abolir, momentaneamente, a distinção entre saberes legitimados pela escola e saberes ditos informais ou, de forma mais geral, os saberes não-escolares não reconhecidos pela instituição. Pareceu-lhes que o projeto de uma escola realmente emancipadora não pode economizar na refundação das relações com os saberes que a constitui. Eles consideraram, então, que o reconhecimento da singularidade dos percursos biográficos e dos conhecimentos estabelecidos, e que se constrói ao longo do caminho, é um dos elementos prévios necessários à compreensão dos processos identitários, que estão em jogo com a questão religiosa. A partir daí, o sociólogo e o professor de filosofia concluíram o que o dispositivo pedagógico a ser construído devia levar em conta.

2.3 A questão do ensino da filosofia

A problemática desse dispositivo pedagógico está também relacionada com a questão do ensino da filosofia. Na verdade, o professor de filosofia reconhecia a existência de uma tensão entre o modelo de transmissão e de concepção do sujeito, já inscrito nos pressupostos de sua disciplina, e o dispositivo institucional e pedagógico do MLS, supondo-se a tomada de consciência da individualidade pedagógica do jovem enquanto aluno. O ensino da filosofia tende a ter como auditor um sujeito abstrato, uma razão impessoal, que é preciso saber convocar para além da personalidade particular, principal obstáculo da atividade do pensamento. Ao longo dos seus primeiros anos de ensino no MLS, o professor interiorizara, sem radicalizar, o conflito entre a injunção da racionalidade universal do projeto da escola republicana, no qual a filosofia é o instrumento maior, e da exigência do reconhecimento da subjetividade singular do aluno, ele próprio como um dos princípios fundadores do MLS. A origem desse conflito decorre do fato que “o modelo da Escola Republicana fez funcionar um conceito da razão abstrata, tendo como por corolário o apagamento da subjetividade” » (GIUST-DESPRAIRIES, 2003, p.218). A consequência desse conflito é “instauração de uma clivagem entre os processos de objetivação e subjetivação, a interiorização dessa clivagem, manifestando-se por uma primazia atribuída ao pensamento racional e por uma negação dos processos subjetivo e intersubjetivo”

(GIUST-DESPRAIRIES, 2003, p.218). O professor de filosofia se via frequentemente diante de uma dicotomia interior entre duas representações da emancipação: a que é inspirada na ideologia de sua disciplina e que tem um peso normativo considerável sobre as práticas, e o que o professor tentava construir ao longo do caminho com os jovens do MLS. A primeira é consubstancial do saber objetivo, de pensamento como objeto construído, distinto da opinião, inseparável de uma forma acadêmica, de uma codificação programática. A segunda é oriunda da dinâmica de um sujeito pensando na confrontação com sua história, suas ancoragens socioculturais, e fazendo parte do projeto de uma identidade em construção. Essas duas formas de emancipação coexistiam em sua atividade pedagógica, sem poder se dialetizar, nem se articular. Por um lado, o professor “emancipava” assujeitando, impondo um saber dominante, o de uma elite, encaminhando para o coletivo de códigos linguageiros e culturais, dificilmente partilhado por todos, dificilmente discutível por cada um, fonte de problema coletivo e individual. Por outro lado, ele propunha situações que podiam conduzir a momentos de emancipação singular, por meio de conscientização, por meio de um certo deslocamento de perspectiva, por meio de uma experiência de alteridade e de mudança da qual o professor era o expectador surpreso. Assim, lhe pareceu necessário ousar ser o outro, quer dizer, o sociólogo, para operar sua própria socioanálise e revisitar suas práticas pedagógicas em uma perspectiva emancipadora.

3 A PRÁTICA DA PESQUISA-AÇÃO

3.1 A forma escolar em questão: entre objeto de saber e processo de subjetivação

Esta pesquisa não pode poupar na confrontação da questão da forma escolar. Ela continua frequentemente imprevisível na prática do professor de filosofia e também na do aluno que deve se encaminhar, por força do conceito, numa direção abstrata do desprezo de suas raízes, de seu passado, de sua história, e que se vê reduzido à figura total da razão. Que sujeito é convocado no ensino da filosofia, e no ensino, simplesmente? Que universo é previsto em um mundo no qual existem representações do verdadeiro, que escapam à tutela da ciência, enquanto instituição de um saber comum? Como construir uma relação do saber que permite a distância e o diálogo consigo mesmo para escapar à violência e à intolerância das quais o ensino da filosofia deve ser a salvaguarda, e a escola, a experiência libertado, enquanto instituição da cidadania? O primado da razão na escola nega a heterogeneidade e visa a uniformização e a homogeneização que tornam impossível o processo de subjetivação, visto como poder de se constituir enquanto sujeito, a partir de

experiências plurais e distintas. O primado da razão traz em si mesmo uma representação de si como totalidade que não aceita sua própria *estrangeiridade*, sua própria alteridade. Nesse sentido, a escola é vista mesmo como uma instituição total, assim como Goffman (1968) a define, quer dizer, fundada sobre uma relação de controle mais ou menos abrangente em relação a seus membros, rejeitando a alteridade, a inquietante *estrangeiridade* além de seus muros físicos e simbólicos. Essa noção de instituição total é utilizada por Vienne (2005) como ferramenta de inteligibilidade da experiência escolar, embora, prioritariamente, adaptada para ambientes de exílio mas aplicável também ao encarceramento do sujeito-aluno no imaginário de uma racionalidade soberana a serviço da escola. Convém, pois, refletir sobre a representação do sujeito e da subjetivação no MLS, que não preocupa, verdadeiramente, em relação ao sujeito aprendiz, com os desafios sobre a forma escolar, portadora deste primado de uma racionalidade acadêmica. Apoiar-se sobre a identidade religiosa dos jovens adultos que compõe o público do MLS poderia parecer ambicioso ou mesmo perigoso. Segundo Ricoeur (1995), existem duas formas de laicidade: a negativa, de abstenção, que é a do Estado; a positiva, de confrontação, que é a da sociedade civil. A escola, destinada a preparar a existência social, constitui, necessariamente, uma zona de atrito. A dupla questão da religião e da identidade tornou-se tão sensível no contexto sociopolítico francês que tem tendência a ser afastada do campo da experimentação pedagógica. De fato, os professores concebem a identidade religiosa dos alunos como um recurso educativo dificilmente explorável na escola. Fazer disso uma alavanca para a educação e para a formação revela-se um desafio maior ou uma proeza que coloca o professor na situação de aprendiz de feiticeiro, cujas consequências da ação são imprevisíveis e, potencialmente, desestabilizadoras. Ao contrário, pareceu aos dois interventores que o verdadeiro perigo seria ignorar essa dimensão aplicando uma “laicidade de incompetência” que, segundo Régis Debray⁵, representa o desinteresse deliberado pela religião, fonte de exclusão. Trata-se, pelo contrário, de favorecer uma laicidade de inteligência, com base na exigência de compreensão do fato religioso e de suas diferentes manifestações culturais. Trabalhar pedagogicamente a prova subjetiva do encontro entre filosofia e religião, a partir do ponto de vista do ensino e dos alunos, parece ser uma boa oportunidade de liberação em relação aos preconceitos e aos condicionamentos que nem sempre são conscientes. Se o objetivo da escola é a emancipação ou, mais precisamente, de uma autoemancipação (não se pode “emancipar”

⁵ Autor do relatório epônimo, de 2002, que diz respeito ao ensino do fato religioso na escola laica, editado, em seguida, nas edições Odile Jacob (2015).

qualquer um), a confrontação das identidades religiosas passa a ser uma necessidade. Trata-se, certamente, de reatualizar o projeto positivista de um mundo que vai além do religioso, até então considerado como estágio inferior de compreensão do mundo; trata-se, ao contrário, de mostrar como a pluralidade das identidades religiosas não prescinde de um quadro que promova garantias na coabitação. Mais do que uma estrutura fixa e inatingível, esse quadro da laicidade suscita ser interpretado e compreendido por cada cidadão que se vê na condição de um ser social. A sociedade não é vista como estrutura imposta ao indivíduo do exterior, mas sim como algo a ser interpretado e recriado por cada indivíduo. Trata-se, sobretudo, de aprender a fazer sociedade ao mesmo tempo em que ela é pensada e em que se trabalha o diálogo. A laicidade pode, então, ser vivida como uma competência que reside na compreensão dos desafios de se fazer sociedade, de um poder de agir em um espaço socializante e socializado da deliberação.

3.2 A questão das provas e da autoemancipação à luz da pesquisa biográfica

O dispositivo pedagógico, bem como a pesquisa-ação inscrevem-se no quadro de uma sociologia para os indivíduos (MARTUCCELLI, 2010), visando transmitir uma compreensão da vida social em grande escala, permitindo a esses indivíduos tomar consciência de até que ponto o que eles sentem é um efeito da sociedade passada pelo crivo de sua singularidade. Dessa forma, graças à desconstrução que o sociólogo vai realizar no interior do dispositivo pedagógico, relacionando o fato religioso e a maneira pela qual a sociedade francesa lhe dá lugar em sua história e na época contemporânea, os alunos vão compreender como a experiência subjetiva de crente, pertencendo ou não a esta ou aquela religião, de ateu ou agnóstico, inscreve-se no espaço social e dele depende. Essa abordagem sociológica apoia-se na teorização da noção de prova que permite dar-se conta das formas efetivas pelas quais os indivíduos reagem aos desafios *societais*, por meio dos discursos sobre suas vidas ou pelo estudo complementar de seus percursos. Essa abordagem é também uma sábia representação distante dos fatos vividos, mas estimulada pela firme vontade de construir ferramentas permitindo estabelecer relação entre os fenômenos sociais e as experiências individuais. A pesquisa biográfica não separa o sujeito, colocado em sua liberdade, e a sociedade na qual ele desenvolve suas condições de existência, configurando sua identidade por meio da narrativa de si mesmo. A história de vida, a biografia, é portadora das interações entre o sujeito e a sociedade. A identidade narrativa, como construção singular que articula subjetividade individual e sociedade,

permite refletir sobre as provas vividas por parte dos sujeitos na experiência social de cada um. Com isso, o dispositivo pedagógico vai valorizar o retorno reflexivo dos alunos sobre sua biografia pessoal e, em particular, sobre a história de sua relação com o fato religioso, e nele aprofundar a compreensão, bem como, nesse contexto, configurar a prova singular.

Uma sociologia da individuação pelas provas é inseparável de uma perspectiva autoemancipadora. A autoemancipação representa, não a capacidade de viver sob a tutela de outrem, mas também a capacidade de explorar praticamente sua vida, de chegar a uma concepção mais rica, mais abrangente, mais consistente da realidade, a fim de descobrir as possibilidades que essa autoemancipação que cada um dentre nós detêm nesse processo, aqui e agora. Essa perspectiva autoemancipadora apoia-se sobre um procedimento de observação do exterior no qual todo problema, particularidade ou acontecimento biográfico é interrogado e esclarecido a partir de suas significações em termos de provas, melhor dizendo, em função da percepção que eles têm da sociedade em que vivem e das margens de ação que a perspectiva autoemancipadora torna possíveis. O processo de subjetivação supõe levar em conta as condições por meio das quais uma vida pode ter êxito em sua singularidade, o que exige estabelecer pontes com a realidade social, em todos os níveis, na esfera pública ou vida privada, não apenas com os fatos mas também com possibilidades. É para a busca dessas possibilidades, tanto individuais quanto coletivas, e com as quais os indivíduos não sonham naturalmente, que é voltado o trabalho de autoemancipação de observação do exterior. O dispositivo pedagógico visa suscitar a descoberta dessas imagens de ação e da possível transformação de sua relação com o mundo.

A pesquisa biográfica tem bases em uma concepção de interculturalidade enquanto dimensão do sujeito e de sua identidade, uma dimensão que se opõem a uma abordagem substancialista de um sujeito unificado. O sujeito opera em associações e construções de sentido a partir de seus pertencimentos plurais. Cada indivíduo, ao longo de sua existência, participa de múltiplas culturas, quer dizer, de conjuntos de esquemas de ação e de pensamento que têm seus modos de tradução simbólica e constituem sistemas referenciais valorizados. O indivíduo constrói uma forma subjetiva singular, ao mesmo tempo sincrética e multidimensional, a partir de seus pertencimentos e de sua história. Por esse trabalho biográfico, denominado biografização, o sujeito tem de passar da heterogeneidade à homogeneidade, a fazer igualmente com o outro, em operações incessantes de construção, de desconstrução e de reconstrução. É nesse movimento que o sujeito acontece como identidade singular. Delory-Momberger inscreve sua reflexão sobre educação, e aqui eu cito, “no quadro da biografização, concebida como interface entre o indivíduo e o social”

(DELORY-MOMBERGER, 2003, p. 5). “A individualização e a socialização são duas faces indissociáveis da pesquisa biográfica” (*ibid.* p.4). Nesse sentido, a autora retoma uma hipótese determinante de sua abordagem. O aspecto biográfico deve ser pensado como uma das formas privilegiadas da atividade de representação e de reflexão que o ser humano aciona para se reconhecer e compreender a si mesmo no seio de seu ambiente social e histórico. Compreendida nesse sentido, a biografização não é apenas um processo que mobiliza características sócio-históricas, mas é também a maior instrumento através do qual o indivíduo se socializa e constrói a realidade social sem levar em conta as variações de uso desse meio, segundo as épocas e as formas sociais. O dispositivo pedagógico busca tornar possível o trabalho de biografização dos alunos sobre a religião que a pesquisa-ação se propõe analisar em um segundo tempo.

Esses processos de aculturação fundados na confrontação com a realidade acontecem no encontro das formas simbólicas às quais o sujeito atribui valores específicos. Essas formas simbólicas tem como suporte objetivo todo o leque do real que não cessa de evocar o outro. O caráter multidimensional do sujeito se alimenta potencialmente de cada novo encontro, modifica-se e se transforma na sucessão jamais concluída das interações. A capacidade do sujeito de se integrar e de se unificar contribui para o sentimento de sua identidade, no contexto das construções sempre provisórias e moventes nas quais ele se reconhece nesta ou naquela forma. Essas construções são o resultado do processo transdutivo, noção cuja a compreensão requer a definição do que se chama “momento biográfica”. Segundo Hess (2009), o momento se define como um espaço-tempo interior que o sujeito constrói com base em sua experiência e que, identificando e singularizando este ou aquele domínio de sua existência, permite-lhe se reconhecer, investir e se apropriar diante de cada nova situação em uma configuração própria de *habitus*, afetos e de relações. O fato de narrar sua vida, no contexto cotidiano, é uma dimensão que atravessa o conjunto dos momentos e que permite reconstruí-los. Na verdade, a narrativa da vida permite reunir episódios e experiências que pertencem a tempos e contextos heterogêneos. Diferentemente da fala narrativa do cotidiano, o momento biográfico é um momento construído em torno de uma prática da história de vida cujo objetivo estruturante é a formação de si por si mesmo. A história de vida é uma matéria viva, movente, transitória e que se recompõe incessantemente. Esse entremeio é aquilo que a história de vida instala na relação de si com o outro.

3.3 Desenvolvimento da intervenção

O programa da intervenção durou um dia inteiro e foi concebido exclusivamente pelo professor de filosofia e pelo sociólogo. Teria sido possível mobilizar a contribuição de outras disciplinas, a história, por exemplo, ou a literatura francesa, mas pareceu melhor limitar o dispositivo pedagógico a um diálogo entre a filosofia e a sociologia para tornar inteligíveis as condições de um trabalho de questionamento sobre suas representações. Em um primeiro momento de apresentação, o professor de filosofia legitimou essa atividade filosófica, explicando a necessidade de um descentramento coletivo no tocante a questão da religião, sem o qual não se pode construir coletivamente um pensamento filosófico capaz de analisar a opinião. Para esclarecer o sentido desse distanciamento e se envolver nesse trabalho, o professor retomou a história das relações entre filosofia e religião no contexto da instituição escolar. Tendo mostrado em que seu estatuto de professor trazia as marcas dessa história, o professor de filosofia trouxe à tona o caráter incontornável de uma desconstrução da relação que o grupo ia exercer em relação à religião, sob a assistência do sociólogo. O sociólogo, tendo apresentado o projeto do ponto de vista de sua disciplina, propôs o questionamento numa sucessão de oficinas, tendo em vista a divisão da classe de, aproximadamente, vinte alunos em pequenos grupos. A primeira oficina denominada “Eu e a religião: onde me encontro?” consiste em um trabalho de objetivação com a sua relação com a religião. Cada um deve refletir na sua maneira de se situar em relação a alguns discursos religiosos, apresentados em um pequeno filme, começando, assim, a dar sentido a alteridade. A discussão que se desenvolve a partir daí entre os jovens, cada um dando sua reflexão particular ao grupo, mostra a possível pluralidade das perspectivas. A segunda oficina, “E onde fica a laicidade em tal contexto?”, parte do princípio que não é possível se posicionar em relação à laicidade a não ser excluindo momentaneamente a carga dos pesos histórico e ideológico. Para isso, os jovens são colocados em uma situação imaginária na qual ele deve basear o conjunto das regras ligadas à laicidade para compreender melhor os desafios que foram verdadeiramente confrontados pelos legisladores franceses desde as leis Ferry⁶. Ao término da oficina, o coletivo tenta elaborar uma definição de laicidade. A terceira oficina, “Mas, na verdade, o que é precisamente a religião?”, mostra como a religião evoluiu e como a laicidade deve sempre se reinventar para se adequar aos novos desafios postos diante dessa evolução. Essa oficina visou a

⁶ As leis conhecidas como Ferry, de 1881 e 1882, fundam a escola Republicana Francesa, instaurando o ensino primário obrigatório, gratuito e laico.

compreensão do sentido dessa transformação do fato religioso e finalizou com uma análise sobre o que consiste a radicalidade religiosa. A quarta oficina, “A Extrospecção”, ocorreu em um outro espaço-tempo. Ao final do dia, o trabalho pode dar início a uma discussão que continuou na aula de filosofia, mas também além da sala de aula. Cada aluno foi instado a narrar a história de sua relação com a religião enquanto fenômeno social. A partir dessa autobiografia particular e das provas que foram vividas nesse contexto, o jovem foi levado a optar por um ponto de vista mais abrangente, que lhe permitia compreender as margens sociais de manobra e seus recursos subjetivos em sua relação com a religião e, ao mesmo tempo, pensar também na religião para além de seus condicionamentos sociológicos e ideológicos.

Para construir o conjunto de dados, o sociólogo e o professor de filosofia, em situação ativa de observação, consideraram que era interessante poder filmar as reações individuais e as interações que aconteceriam ao longo da intervenção. Os filmes realizados vão dar oportunidade a uma análise da atividade a partir do cruzamento de autoconfrontações. Um diário também foi mantido pelo professor de filosofia para se situar na fase de preparação da intervenção e das ocorrências desse trabalho, posteriormente e nas trocas com os alunos participantes. Foram recolhidos testemunhos escritos relacionados à vivência particular de cada aluno nessa experiência. Um certo número de jovens se prontificou ao jogo da biografização de sua relação com a religião, baseando-se na reflexão construída no momento da intervenção. Estava em curso a realização de entrevistas, visando retomar a questão do saber construído no quadro desse trabalho de biografização.

4 ALGUMAS OBSERVAÇÕES MARCANTES

A partir de situações pedagógicas desenvolvidas, podemos reconhecer momentos de emancipação singular considerando tomadas de consciência, um certo deslocamento de perspectiva, uma experiência de alteridade e de mudança face aos efeitos formadores.

Engajar-se ousando a experiência de um dispositivo pedagógico inédito e potencialmente desestabilizante

Esse dispositivo destinado aos alunos do *terminale* L e ES⁷, foi realizado a partir de bases acordadas com os jovens. Perguntou-se aos alunos se eles aceitavam atuar no jogo

⁷ *Terminale* L corresponde ao último ano do Ensino Médio voltado para as Letras, línguas e literaturas e *Terminale* ES corresponde ao último ano do Ensino Médio destinado às disciplinas específicas das áreas das

dessa jornada de experimentação de um dispositivo tratando da filosofia das religiões. Ficou esclarecido que eles não eram obrigados a participar e que, conseqüentemente, caso viessem, deveriam se engajar nas atividades propostas, tendo, evidentemente, o direito de questioná-las e de expor esses questionamentos aos mediadores, e até mesmo saírem do grupo se a insegurança fosse grande. Dois terços desses jovens compareceram, o que já representa um número bastante significativo em uma estrutura de reinserção na qual a evasão é sempre crescente. Eles permaneceram todo o dia, exceto um jovem que não compareceu à tarde. Esse engajamento pressupõe ousar, ou seja, aceitar, correr risco, aceitar a experiência de uma outra situação pedagógica, inédita, fonte potencial de conflito, de desestabilização, de questionamento. Foram reunidas, expressamente, as condições de uma confiança que permitiu aos alunos das duas turmas que esses se lançassem em uma nova atividade com os jovens, com os quais eles não tinham o hábito de trabalhar. Essas condições devem ser analisadas anteriormente, mas já se pode fazer a hipótese de uma confiança institucional como condição dessa tomada de risco, dessa audácia. Na realidade, o *Micro-Lycée* de Sénart, cujo funcionamento se apoia na lógica de um contrato e, particularmente, em um contrato de reescolarização, dando um panorama e apresentando evidências que garantam as trocas futuras entre pares e, ao mesmo tempo, entre professores e alunos.

4.1 De uma postura de exterioridade e de recuo para uma implicação individual na tomada da palavra e na atividade coletiva

Quando da primeira atividade de grupo, dois alunos, Rémy e Benjamin, se negaram a contribuir. Quando o sociólogo lhes perguntou qual era o sentimento deles e qual a análise que faziam dessa primeira etapa de trabalho, eles disseram que não haviam feito nada pois sabiam que isso de nada adiantaria, que isso não os faria mudar de opinião. Cito: “não fizemos; isso de nada adiantava. Nós sabíamos que ele permaneceria com suas ideias, e que eu manteria as minhas, e que isso seria um bloqueio: nós não fomos mais adiante.”. Quando das outras experiências, esses alunos se envolveram na interação com os outros alunos do grupo e se propuseram a dar retorno dos resultados dos trabalhos coletivos. Eles chegaram mesmo a retomar os comentários do sociólogo, destacando que as questões desenvolvidas pelo conjunto do grupo do qual faziam parte eram mais complexas e com

ciências econômicas e sociais. Há ainda o *Terminale S* que corresponde ao último ano do Ensino Médio dedicado ao ensino-aprendizagem de disciplinas das áreas de exatas e biológicas. (Nota das tradutoras).

mais variantes. Dessa forma, eles se reconheceram portadores autorizados da fala coletiva, da qual eles se sentem apropriados ao defendê-la.

A relação com a câmera parece também muito reveladora. Os jovens demonstraram muita timidez no início. Sussurravam ou faziam silêncio tão logo a câmera se aproximava. Quando o professor de filosofia os interrogou diretamente sobre o ponto de vista deles, eles pareciam, de certa forma, se esconderem por trás de frases genéricas que não os comprometiam de forma particular. Eles se escondiam por trás de uma forma protetora de impessoalidade e neutralidade. Cito uma aluna que reagiu a fala de um jovem: “é verdade que a religião é, ao mesmo tempo, algo muito pessoal, é ainda impor alguma coisa em vez de tentar um debate e de tentar decidir o que é verdade.”. Aos poucos, a palavra se construiu mais afirmativamente e foi possível constatar a passagem do “*on*”⁸ ao “eu”.

4.2 Aceitar a possibilidade da alteração

Um grupo teve dificuldade em se entender diante do fato de que cada um de seus membros permanecia inalterado em seu ponto de vista. O ritmo das trocas não dava lugar ao silêncio que se aproxima de um tempo que dá a si mesmo um lugar ao outro, seu interlocutor. Cito aqui a fala de Mike que fazia parte desse contexto: “o que acontece, justamente nessas horas, é ver se a gente se atém à questão ou se gente extrapola e começa, acima de tudo, a falar do ponto de vista dos outros... verdadeiramente, o que conta, é dizer o que se pensa verdadeiramente sobre a questão e não escutar a resposta das pessoas, o que me incomodava, é escutar ‘sim, mas em relação aos outros’, quando na verdade, o verdadeiro interesse é nossa opinião e não o que a gente ouve, vemos, vê ou que vive por causa dos outros”.

Mas na retomada do coletivo em sua totalidade, Marion, uma integrante do grupo, é capaz de interiorizar os argumentos dos outros e de sair de seu ponto de vista inflexível para ali introduzir o questionamento e a tensão contraditória. Quando do debate seguinte, esse mesmo grupo foi capaz de entrar em acordo a partir do desacordo, compreendendo o ponto de vista do outro em sua diferença, sem deixar de integrar a especificidade de seu ponto de vista pessoal. Os alunos pareciam ser capazes de construir o diferente entre eles.

⁸ Optou-se pela permanência do pronome “*on*” em francês para se preservar o sentido da indeterminação do sujeito. (Nota das tradutoras).

4.3 A experiência da interculturalidade como abertura para a inteiridade⁹

Levando em conta a heterogeneidade do público do MLS, os jovens presentes eram de horizontes sociais extremamente diversos e, em um certo número, de origem estrangeira, oriundos mesmo de uma mestiçagem cultural, fonte de tensões identitárias no plano religioso. Pode-se evocar uma situação de multiculturalidade. É necessário, entretanto, ressaltar que não havia entre os presentes jovens que declaradamente mulçumanos. O que foi muito interessante, no entanto, foi o fato de que no grupo havia jovens bastante antirreligiosos com os quais os jovens mulçumanos do MLS tinham dificuldade e aconteceu, no geral, que outros jovens tentaram compreender e defender, por exemplo, o ponto de vista das mulheres que usam véu, e das quais eles não se sentiam particularmente próximos nas discussões. Eles se permitiram mudar e compreenderam que o ponto de vista deles podia estar ligado a um certo tipo de condicionamento ideológico em relação a sua história pessoal de vida. Inès, por exemplo, tomou consciência de que sua recusa ao véu estava ligada à sua história pessoal e à sua história pessoal. No quadro dessa experiência intercultural, parece ter acontecido uma tomada de consciência da inteiridade. A inteiridade (DEMORGON, 2009) se define como o substrato da interação humana e do intercultural. Trata-se do conjunto das condições nas quais se desenvolvem as interações, do conjunto das estratégias postas em ação no momento dessas interações e de seus produtos que vem a ser as culturas. Instalando-se na negação dessa inteiridade fundadora, a humanidade não pode sair da representação do outro inteiramente estrangeira. Ela permanece dividida em individualidades separadas e opostas incessantemente, pelo fato de que suas representações são indissociáveis enquanto subjetividades.

4.4 A interação entre o professor de filosofia e o sociólogo: o outro significativo

O professor de filosofia convocou um outro saber, um saber outro, assumido por um outrem significativo, o sociólogo, para poder interrogar seus próprios preconceitos que agem sobre seu saber e, assim, operar uma socioanálise. Esse comportamento do fato da confiança interpessoal que existe entre os alunos e o professor, que eles admiram enquanto indivíduo, foi comentado largamente. Alguns evocaram a representação que faziam do

⁹ O conceito de *inteiridade* é um neologismo, segundo Gregoire David. Disponível em: <http://www.gregoire-david.com/Interite-entre-aida> (Nota das tradutoras).

professor de filosofia capaz de “perverter” o aluno pela força de sua persuasão. Esse dispositivo lhes permitiu compreender as fragilidades do conhecimento e o interesse do outro como vetor de poder sobre seu próprio saber. Outros disseram que colocaram de lado e distante a imagem do professor que avalia e julga. Não se trata mais do saber ao qual se atribui uma nota e que é objeto de uma avaliação no exame, mas a busca simples do verdadeiro, levando também em conta aquele que parece deter o saber, enquanto valor normativo. O sociólogo, aquele que intervém e propõe uma outra abordagem, em um descentramento em relação ao saber, não é membro da instituição educativa. Não há jogo, não há relação de dominação, há apenas propostas através das quais os jovens se percebem no aqui e agora. Parece que esse dispositivo favorece uma nova forma de confiança relacional com o outro que é o professor, e também consigo mesmo: pode-se ser modificado positivamente pelo encontro com o outro e esse desvio permite um retorno a si mesmo que não é destruidor, mas constitui uma nova fonte para se compreender e se socializar. Pode-se vislumbrar a possibilidade de uma forma de aprendizagem cambiante (BANDURA, 2003), fundada sobre a imitação do professor que, no processo de descentramento, renuncia a seu estatuto de “detentor do saber”, e pode então ser identificado com um colega. A experiência cambiante consiste em uma aprendizagem fundada na observação de situações sociais, o fato de observar a experiência de pares, sem controvérsia e na serenidade uma situação avaliada conflituosa e fonte de insegurança, pode influenciar e reforçar a própria crença dos observadores em suas capacidades, ou seja, seu sentimento de eficácia pessoal. Com isso, os observares ficam ainda mais motivados para agir. Pode-se, então, visualizar uma espécie de correspondência biunívoca entre os diferentes sistemas de interação. O que se passa entre o sociólogo e o professor de filosofia poderia acontecer entre os alunos, e entre cada aluno consigo mesmo. É uma hipótese a aprofundar nas próximas entrevistas.

4.5 Narrativas biográficas e procedimentos extrospectivos

Vamos analisar momentos de três narrativas de alunos para mostrar como o processo de biografização pode ser um instrumento de um poderoso procedimento extrospectivo, por um lado, na construção do saber e, por outro, na relação com a laicidade.

4.6 Construir um saber sobre a religião que se apoia na experiência vivenciada, indo além dela

Primeiramente, abordaremos a narrativa de Mike. No momento da intervenção, ele afirmara, diferentemente de outro aluno, que a relação com a religião era exclusivamente decorrente da liberdade individual e que isso nada tinha a ver com fenômenos sociais e condicionamentos coletivos. O que foi bastante interessante em sua narrativa biográfica é que ele parece ter tomado consciência da maneira pela qual sua relação com a religião se construiu e como essa construção implica atores sociais para além da família: “Foi no contato de alguns de meus colegas de classe e na escola que surgiu a questão de Deus e minha relação com a religião. Isso, notadamente, quando me perguntaram na cantina se eu comia porco ou então quando alguns de meus colegas me narraram o cotidiano deles. Eu tinha um amigo que todas as quartas ia ao catecismo e um outro, mulçumano, que tinha uma prática muito rigorosa. Foi assim que, por reflexo, eu respondi que era cristão, tão naturalmente como quando eu respondia que era de origem camaronesa quando me perguntavam sobre minha origem, como se a religião fosse qualquer coisa que nós recebíamos ao nascer.”. Pode-se, assim, constatar um efeito do trabalho sobre a religião: “Com o distanciamento, eu me dou conta que é algo que nos é imposto em nossa juventude.” Ele reconhece que essa jornada lhe permitiu visitar seu ponto de vista sobre a religião, suscitando questionamento múltiplos. Esses questionamentos, característicos do procedimento filosófico, aparecem na sequência de sua narrativa, que toma a forma de um diálogo com ele mesmo saindo do narrativo para se tornando um falar propriamente reflexivo: “muitos pontos me freiam e me impedem de me entregar a uma prática religiosa. Em primeiro lugar, o número de religiões. Considerando o número, como determinar a melhor? Alguns respondem que a melhor é aquela praticada por eles, mas será que eles tentaram outras? Pelo que sei, muitos cultos possuem pontos atraentes, a partir de valores louváveis e ricos. Há tantas que eu não conheço e que, para não me enganar, meu objetivo primeiro seria armazenar o maior conhecimento de cada uma, para, a partir de então fazer uma escolha justificada”. Na narrativa de Inès, as tomadas de consciência intelectuais, que tiveram efeitos em termos de transformação de si, são claramente evocadas: “Somos todos influenciados por uma moral religiosas, consciente ou inconscientemente, e torno de coisas que jamais refletira. A partir de então, considero não ter nenhuma religião, tendo podido refletir sobre o porquê de eu me lançar no passado em uma prática da religiosa. Claro que eu já tinha uma opinião bastante negativa sobre o catolicismo, por causa de sua

colaboração com Hitler, do crescimento de alguns extremos, dessa intolerância da homossexualidade, ou simplesmente da diferença. Além do mais, minha visão sobre o véu era, ao mesmo tempo, positiva e negativa, e, a partir de então, eu vejo a religião mulçumana de maneira um pouco mais aberta, apesar dessa recusa da submissão da mulher, e diante de meu feminismo total”. Na narrativa de Marion, pode-se constatar um esforço para reconstruir a história de sua relação com a religião. Ela faz muito claramente a ligação entre sua religiosidade e determinações psicológicas: “Eu descobri a religião no colégio, em um período de minha vida em que eu fiquei doente. A depressão, a anorexia, eu as conheci muito cedo, assim, eu simplesmente procurei uma razão para a minha vida, e descobri Jesus. Estudei no catecismo e com minhas próprias pesquisas a vida de Jesus. Alguns elementos me saciaram: minha principal ideia era lutar pelo que se acredita ou, pelo menos, aquela que mais me chamava a atenção”. Essa tomada de consciência a levou mais longe em sua narrativa no tocante a possível alienação na atitude religiosa: “Minha adolescência começa. Eu não gosto de meu corpo, de meu espírito, de minha vida. Eu amaldiçoo Deus que me deixa morrer de tristeza no fundo da igreja. Segundo sacrilégio. Eu renuncio a ir à missa, paro de rezar, penso que minhas preces são só hipocrisia em um mundo onde eu devo aprender a me virar sozinha. Minha avó faz parte de um espécie de seita. Digo seita, sem dúvida, porque ela joga em meu quarto medalhas da virgem Maria aos montes e, também, em outros cômodos do apartamento. Eu não concordo com isso”. Ela termina por evocar um ponto de vista que está presente nas teses de Ludwig Feuerbach¹⁰ sobre a questão: “Jesus era um homem bom, mas não perfeito. Trata-se de um ideal que o homem tem como parâmetro, uma referência, para seguir como exemplo”. Nessa passagem, não é mais o “eu” que está presente na fala, mas uma representação de um valor amplo que pode ser elemento de uma discussão centrada sobre um objeto de saber.

4.7 Sair da laicidade de incompetência

Mike desenvolve em seu trabalho biográfico uma tomada de consciência que ocorreu durante a intervenção e que lhe permitiu afirmar na ocasião: “é esse o papel da laicidade, poder fazer existir diferentes comunidades quando só se tem ideias pessoais”. Antes desse dia, ele não tinha refletido sobre o sentido e sobre as questões da laicidade. A retomada do trabalho biográfico lhe permite pensar o fosso entre suas representações, antiga e nova, sobre a questão da laicidade: “Além de saber que a escola francesa era laica, eu não tinha

¹⁰ Ver o *Le traité sur l'Essence du Christianisme* (Tratado sobre a essência do Cristianismo).

consciência da importância dessa lei e da legitimidade dessa regra. O dia dedicado a essa discussão me permitiu definir o termo, mas, sobretudo, de ver as motivações dessa instituição. O procedimento utilizado foi muito enriquecedor, pois sem se prestar ao jogo do debate e da troca, não se tem o ponto de vista dos outros, quando, na verdade, é daí que nasce a oposição. No mais, os pontos de desacordo são inúmeros. Desde aquele dia, eu captei as circunstâncias que conduzem a questão da religião em uma sociedade pluriétnica, considerando que se não se recorresse à laicidade cada um tentaria impor seus costumes e seria a lei do mais forte”.

Inès, em sua narrativa, destaca uma tomada de consciência relativa à laicidade que trata, ao mesmo tempo, das representações e da atitude em relação ao outro: “O fato de ver um sociólogo das religiões me dava um pouco de medo, entretanto, isso me permitiu esclarecer um pouco meu ponto de vista. Eu me dei conta que eu era mesmo radical em minhas percepções, justo eu que acreditava ser tolerante. Com esse assunto de laicidade surgiram vários pontos sobre religião nos quais eu ainda não pensara. Primeiramente, a condição da mulher que, na religião, é na verdade mal esclarecido, assim como a sexualidade. Foi aí que eu compreendi, à minha maneira, até que ponto o homem tinha necessidade da perfeição como modelo a seguir, uma referência (autossuficiência, perfeição de Deus em relação à imperfeição do homem) o que me fez pensar que não era, efetivamente, Deus que criava o homem mas o homem que criava Deus. Então, minha opinião mudou, eu me dei conta que eu não podia nem mais me considerar como cristã, uma vez que minhas reflexões não coincidiam com esse pertencimento. Finalmente, eu entendi essa evolução dos costumes da sociedade com a religião como uma dessacralização e uma secularização (e eu aprendi palavras novas, aleluia). Eu vejo agora a Igreja como uma micro-sociedade, sectária (sem o sentido pejorativo) e eu estou mais tranquila e aberta a escutar os outros”. Marion trata em sua narrativa de um direito de distanciamento da crença e de um direito de transformação das representações que ela associa à prática da laicidade: “Eu recuso a me enquadrar, a enquadrar e a ser enquadrada em uma classificação específica católica, ortodoxa ou protestante. Eu recuso a deixar o pensamento vagar livremente, bem como recuso a me sujeitar a algo que prevê a vida antes de tudo como uma série de regras, de dogmas, de leis a serem seguidas... O que eu pretendo apenas, e peço para ter, é o direito de refletir e de pensar por mim mesma. Tento evitar o estereótipo, tento não me deixar influenciar, antes, tento escutar e dizer o que penso de tudo isso para, eventualmente, ainda mudar de opinião”.

A contribuição do trabalho de biografização, enquanto procedimento de extrospecção, aparece nas manifestações de autoemancipação que são percebidas nas

diferentes narrações dos alunos. O processo de emancipação está relacionado, primeiramente, às representações relativas ao fato religioso que são revisitadas e questionadas de tal maneira que os alunos começam a construir um saber sobre fenômenos fortemente condicionados pela subjetividade, com suas exigências de distanciamento, de reflexividade e de objetividade (TOZZI, 1999). A autoemancipação se manifesta também através de uma aprendizagem transformadora concernente à laicidade, e que favorece um novo poder de agir. Na verdade, reavaliando o princípio da laicidade e descobrindo sua função socializadora, além de sua significação sociológica, os alunos descobrem novas modalidades de ação e de comportamento que lhes conferem novas bases em matéria de cidadania. Os alunos começam a dar sentido a que Baubérot (2013) define como a laicidade inclusiva que permite construir uma forma de superação das provas singulares que os indivíduos experimentam em relação com a religião, no espaço social, ainda fortemente marcado pela laicidade fechada.

5 CONCLUSÃO

Preterir o fato religioso fora bolhas da transmissão racional e publicamente controlada dos conhecimentos favorece a patologia do campo em vez de tentar *higienizá-lo*. O procedimento da associação Educ-Rel, fundado a partir de uma exigência científica capaz, entretanto, de levar em conta as representações individuais relacionadas à religião, bem como trabalhar as resistências ideológicas respeitando o princípio da liberdade de consciência, mostrou sua eficácia no quadro do dispositivo pedagógico, uma vez que o espaço de diálogo construtivo foi estabelecido, permitindo, ao mesmo tempo, que a palavra dos alunos fosse liberada e estruturada.

Em um quadro ético e no sistema de regras a partir entorno do qual o grupo entrou em acordo, cada um pode construir sua ligação com a religião, explicitando suas posições e interagindo com os outros ainda que os alunos vivessem entre eles visíveis conflitos a esse respeito. É preciso, no entanto, observar que esse dispositivo serve apenas a um número limitado de alunos cuja participação foi decorrente do voluntariado. Os jovens mais radicais no interior do MLS não se apresentaram. Não podemos, portanto, julgar, em relação a esse público, qual seria o interesse diante desse dispositivo pedagógico que trabalha a capacidade do aluno de “fazer parte do jogo”. Não é possível engajar-se em uma abertura mínima em relação ao outro.

O professor de filosofia, apoiando-se no dispositivo do terceiro-sociólogo, construiu as condições de um descentramento favorável à tomada de consciência dos condicionamentos ideológicos sem o qual o exercício do pensamento teria dificuldade de acontecer. Colocando-se como um parceiro diante dos alunos, nesse contexto particular, ele se engajou e se implicou no trabalho coletivo usando da palavra enquanto sujeito, questionando-se, e não enquanto detentor do saber e portador de um discurso de verdade. Os alunos também se apropriaram dessa mudança de postura favorável à atividade filosófica, dando sentido a uma perspectiva emancipadora. A presença de um outrem significativo, o sociólogo das religiões, apareceu como uma condição necessária do estabelecimento da confiança relacional com o professor que, no quadro dessa atividade pedagógica, corre sempre o risco de ser visto como uma ameaça contra o estabelecimento de uma identidade religiosa. A presença desse outrem significativo produz um outro tipo de confiança, de ordem relacional, no campo do aprendizado que favorece, por um lado, uma nova postura do aprendiz que se descobre e se constrói como um ser com o direito à palavra e, por outro lado, favorece novas bases para o aluno-cidadão.

REFERÊNCIAS

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : De Boeck Université.

Baubérot, J. (2013). *Histoire de la laïcité en France*. Paris : PUF (Que sais-je), 6^e édition.

Bernard, P-Y. (2011). *Le décrochage scolaire*. Paris : PUF (Que sais-je).

Bloch, M.-C. & Gerde, B. (1998). *Les lycéens décrocheurs : de l'impasse aux chemins de traverse*. Lyon : Chronique sociale.

Debray, R. (2015). *Rapport au Ministre de l'éducation Nationale - L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*. Paris : Odile Jacob- Sceren.

De Saint Denis, E. & Broux, N. (2013). *Accueillir les décrocheurs, changer l'école*. Paris : ESF Editions.

Delory-Momberger, C. (2003). *Biographie et éducation. Figures de l'individu-projet*. Paris : Anthropos.

Demorgon, J. (2005). *Critique de l'interculturel*. Paris : Economica Anthropos.

Giust-Desprairies, F. (2003). *La figure de l'autre dans l'école républicaine*. Paris : PUF.

Goffman, E. (1968). *Asiles, Etudes sur la condition sociale des malades mentaux*. Paris : Editions de Minuit.

Hess, R. (2009). *Henri Lefebvre et la pensée du possible. Théorie des moments et construction de la personne*. Paris : Economica-Anthropos.

Latour, B. (2006), *changer de sociologie-refaire de la sociologie*. Paris : La Découverte.

Lelièvre, C. (1999). *Jules Ferry : la République Educatrice*. Paris : Hachette Education.

Mabilon-Bonfils, B. (2005). *L'invention de la violence scolaire*. Paris : Eres.

Mabilon-Bonfils, B. & Saadoun, L. (2002). « L'invention de la déscolarisation :

l'école face au pluriel. Contribution à une sociologie politique de l'école », *Sociétés*

2002/4 (no 78), p. 39-54.

Mangematin, V. (1998). La confiance : un mode de coordination dont l'utilisation dépend de ses conditions de production, in D. Harrisson, V. Mangematin & C.Thuderoz, C., *Confiance et entreprise*. Québec : Gaétan Morin.

Martuccelli, D. (2010). *La société singulariste*. Paris : Armand Colin.

Ricoeur, P. (1995). *La critique et la conviction*. Paris : Calmann-Lévy.

Tozzi, M. (1999). *Penser par soi-même - initiation à la philosophie*. Lyon : Chronique Sociale.

Vienne, P. (2005). De l'Institution totale à l'Institution scolaire. La grille de lecture goffmanienne d'une ethnographie scolaire dans l'enseignement professionnel. *La matière et l'esprit*, n°2, pp.63-81.

Vitiello, A (2010). *Institution et liberté-l'école et la question du politique*. Paris : L'harmattan.