

Trabalho Biográfico e a Constituição da Identidade Docente no Contexto Contemporâneo

Profa. Dra. Sílvia Regina Brandão
Universidade Municipal São Caetano do Sul

Resumo: O presente trabalho apresenta estudo investigativo sobre formação integral de jovens universitários no contexto pós-moderno, marcado por transformações estruturais no nível econômico, institucional ou tecnológico, que demandam reconversão de bases e de percursos educativos. Observa-se fragmentação e descentração do sujeito em função de um duplo deslocamento: do mundo social e cultural além do deslocamento de si mesmo (HALL, 2006). O trabalho biográfico tem se revelado importante recurso para descoberta de si, para a apropriação de trajetórias pessoais, constituído um exercício para que as vivências atinjam o *status* de experiência a partir do momento em que se faz um trabalho reflexivo sobre elas (JOSSO, 2004). Essa longa busca de si torna-se fundamental num contexto que exige forte consistência pessoal (DOMINICÉ, 2008), além de favorecer a descoberta do sentido do que se viveu, o reconhecimento de valores e projetos que promovam desenvolvimento e realização pessoal.

Palavras chave: trabalho biográfico; formação integral; cultura pós-moderna; formação de jovens universitários

A proposta desse trabalho é evidenciar as repercussões e demandas que as transformações presentes na sociedade contemporânea apresentam para o campo da Educação. As mudanças econômicas, culturais, tecnológicas e políticas têm configurado uma nova imagem do homem sobre si e sobre sua relação com o contexto, o que exige reconversão de bases e percursos educativos. De modo particular, na Universidade, surge o desafio de formar estudantes que vivenciam um mundo instável e incerto, com possibilidades precárias de projetar suas vidas em longo prazo: as relações entre o conhecimento científico e contexto sócio-cultural, a formação técnica profissional e a capacidade de configurá-la criteriosamente, a competência para pensar e responder às exigências do mundo contemporâneo são questões a serem enfrentadas na educação superior.

Características do contexto contemporâneo

A concepção que o homem atual tem de si é fruto de uma forma de pensar construída nos últimos séculos. Na modernidade o homem descobriu-se autônomo e seguro de si, capaz de conhecer e controlar a realidade e de libertar-se de modelos anteriores, identificados como limitantes ou aprisionadores do pensamento humano. O homem moderno é centrado, senhor e árbitro de sua própria existência: qualquer ato é justificado e legitimado pelo próprio sujeito, orgulhoso de sua capacidade racional e otimista em relação ao mundo que constrói. De fato, a capacidade de conhecer e dominar o real revela-se surpreendente, a ciência e a técnica trazem a sensação de segurança e favorecem o bem estar, enfim, o futuro revela-se promissor.

Porém, o século XX revelou dramaticamente a insuficiência ou parcialidade da forma de pensar moderna: a confiança no que se acreditava ser o ilimitado progresso da ciência gerou uma capacidade inimaginável de destruição. Essa

constatação instala uma nova situação existencial para o homem hodierno: a sensação de insegurança, fragilidade e desamparo são cotidianos. A conquista do real revelou-se paradoxal: domina-se e, ao mesmo tempo, perde-se o mundo. O perigo e a desconfiança são sentidos não apenas em relação ao mundo mas também em relação ao próprio homem, que se descobre frágil para continuar assumindo a condição de senhor e árbitro de si e do mundo.

Desse modo, o homem pós-moderno parece não encontrar no mundo um lugar de abrigo e repouso, tudo é colocado em questão: não há pontos de referências estáveis, a própria realidade é percebida como suspensa. O próprio processo de identificação tornou-se problemático, dado a multiplicidade e vulnerabilidade de paradigmas oferecidos. Segundo o sociólogo Stuart Hall, há uma perda de um “sentido de si” estável, denominada de deslocamento ou descentração do indivíduo:

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas. Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados nos sistemas culturais que nos rodeiam. (Hall, 2006, p. 12)

Essa mudança estrutural na forma do homem conceber a si mesmo e a sua relação com o mundo, traz implicações importantes para o campo da Educação. Como desenvolver um projeto de formação num contexto marcado por intensas transformações, onde prevalece a incerteza na construção da vida social, cultural e pessoal? De modo particular, na formação de professores, daqueles que serão os formadores de outras gerações, apresenta-se o desafio de formar pessoas capazes de promover o desenvolvimento de si mesmo e daqueles que serão seus educandos.

Torna necessário encontrar instrumentos formativos que favoreçam a descoberta e a apropriação de si num contexto multifacetado e contraditório, de forma a promover capacidade de discernimento e ação. O trabalho biográfico, centrado na reconstrução de histórias de formação, proposto por Jean Pineau, Marie-Christine Josso, Christine Delory-Momberger e Pierre Dominicé. Esses pesquisadores têm documentado amplamente a fecundidade que essa metodologia oferece para o processo de formação do sujeito no mundo contemporâneo.

O processo de formação torna-se uma longa busca de si em um mundo que demanda uma forte consistência pessoal para enfrentar os desafios que cada um deve encarar na sociedade atual. Essa experimentação existencial irá de certo surpreender, particularmente em contextos de conformidade social, porque ela favorecerá trajetórias insólitas e opções aparentemente contraditórias.” (Dominicé, 2006, 345)

De modo particular para aqueles que são ou desejam se tornar professores é fundamental a identificação de experiências autenticamente formativas na autobiografia, pois promove a consciência de si, do *locus* de formação pessoal e constitui um exercício para que as vivências atinjam o *status* de experiência, a partir do momento em que se faz um trabalho reflexivo sobre elas (Josso, 2004). A

possibilidade de apropriação da trajetória individual e de localização no ambiente constitui uma etapa importante do processo formativo, já que é uma forma de superar dificuldades advindas dos movimentos crescentes de descentralização e desinstitucionalização que afetam as sociedades pós-modernas (Delory-Momberger, 2008).

A perspectiva da formação/transformação biográfica, porque experiencial é encarada do ponto de vista das mudanças vividas por todo ser no mundo e não somente pelos que aprendem. E do ponto de vista de como cada um se coloca no projeto educativo social e como cada um dispõe as tensões inevitáveis entre as imposições de seus contextos de vida e as emergências interiores que os interpelam para autonomizar-se dos modelos socialmente valorizados tanto por seu próximo como pela sociedade. Porque essa autonomização, lembremo-nos, é com certeza, uma conquista sem fim suportada por um imaginário e uma criatividade a ser mantida e cultivada. (Josso, 2006, p.34)

Desse modo, outorga-se à experiência uma posição central no processo formativo, resgatando seu potencial epistemológico e educativo. A experiência como possibilidade de apreensão do vivido e não identificada simplesmente com a possibilidade de vivenciar ou experimentar possibilidades. É importante esclarecer a concepção de experiência aqui empregada para que o trabalho biográfico promova o desenvolvimento pessoal e não submerja em divagações causadas por concepções reducionistas do conceito de experiência.

Conceito de experiência

É comum a concepção de experiência como emoção, como algo que se dá espontaneamente como “sentir”, considerando-se aí o sujeito como um ser passivo diante de suas sensações: “na mentalidade moderna do Ocidente, a experiência é reduzida ao significado emocional, como algo que se adverte imediatamente e de modo espontâneo, determinado pelo contexto, interno ou externo, mero ‘sentir’, não possuindo rigor ético pelo fato de nela o sujeito não estar presente ativamente com sua liberdade e consciência, apenas acusando de modo passivo os próprios movimentos.” (Massimi, 2008, p. 468)

O conceito de experiência pode ser identificado ainda com a experimentação, fundamentando-se para tanto no pressuposto positivista de que é real e verdadeiro apenas o que pode ser demonstrável ou verificável. Os métodos de análise instrumental – operados com eficiência para objetos mensuráveis e desmontáveis – mostraram-se inadequados, ineficazes para conhecer a vida humana que transcende qualquer norma explicativa. Os conceitos e as interpretações – enfatizados pelo racionalismo – acabaram por interpor-se na relação homem-mundo, provocando um afastamento da realidade. A análise dos fatos passou a contar mais do que eles próprios: a interpretação tornou-se mais importante do que a evidência do real. Nesse contexto, parecia não ser legítimo ou razoável partir da própria vivência, olhar com espanto e curiosidade a experiência, levar a sério as perguntas por ela despertadas. O critério para a validação do conhecimento, totalmente determinado pelo sujeito cognoscente, acabou por excluir objetos de conhecimento imensuráveis.

Desse modo, os aspectos do ser humano que não cabem em categorias objetivas ficaram relegados ao domínio do sentimento ou das opiniões, como é o caso de várias dimensões da vida humana: como o auto-conhecimento ou as relações

interpessoais. O critério para o conhecimento ou avaliação desses elementos tornou-se absolutamente subjetivo, valorizando ao extremo a sensação ou parecer particular, independentemente, ou mesmo, à revelia da realidade. MacIntyre (2001) chama a atenção para as implicações éticas desse modo de pensar, identificado por ele de emotivismo, que é a “doutrina segundo a qual todos os juízos valorativos e, mais especificamente, todos os juízos morais não passam de expressões de preferência, expressões de sentimento ou atitudes” (p. 30).

Se partirmos de uma concepção fenomenológica, a experiência só se constitui enquanto tal a partir da apreensão do sujeito que continuamente a constitui (Massimi, 2008). Desse modo, a experiência implica um sujeito ativo, capaz de ir além da vivência imediata, de avaliar, compreender, descobrir o sentido do que vive. Esse exercício de pensamento, que pergunta acerca do vivido possibilita além do auto-conhecimento a orientação no contexto em que se vive, como afirma Hannah Arendt (2003) nas notas introdutórias de seu livro *Entre o Passado e o Futuro*: “meu pressuposto é que o próprio pensamento emerge de incidentes de experiência viva e a eles deve permanecer ligado, já que são os únicos marcos por onde pode obter orientação.”(p. 41)

O filósofo da educação contemporâneo Alfonso López Quintás formulou um método de formação integral da pessoa que ele denomina da *Pedagogia da Experiência*, pois parte da experiência humana do educador e do educando, valorizando a potencialidade e a fecundidade do encontro educativo. Esse autor indica que para educar é preciso ensinar a pensar com rigor, que “implica basicamente penetrar no núcleo de cada realidade ou acontecimento e fazer-lhe justiça. (...) não se reduz a pensar de forma coerente e lógica; implica captar a riqueza dos diferentes modos de realidade que constituem nosso ambiente e expressá-la de forma adequada” (Quintás, 2004, p. 28).

Evidencia-se, assim, o potencial formativo da experiência por possibilitar a apreensão do sentido daquilo que se vivenciou, a identificação de possibilidades que favorecem o desenvolvimento pessoal e relacionamento interpessoal, além de promover compreensão e discernimento do contexto.

Trabalho biográfico na formação docente

Muito tem se falado na área da Pedagogia da necessidade de formar profissionais reflexivos, capazes de aprender com a experiência. Para tanto, afirma-se ser fundamental trabalhar já na formação inicial para que os estudantes se tornem protagonistas da própria formação, deixando aos poucos a posição de aluno para assumir a de professor (Perrenoud, 2002). A identificação com a docência é favorecida pelo trabalho autobiográfico e heterobiográfico, pois esses propiciam a reflexão sobre as vivências, a identificação do sentido do que se viveu e a apropriação de si, “transformando”, assim, as vivências ou experimentações em experiências.

O trabalho autobiográfico possibilita a descoberta de aspectos decisivos da vida pessoal presentes na interioridade e na relação com o mundo, que de outra forma permaneceriam ocultos e, em muitos casos, desconhecidos. Esse caminho de apropriação de si é também estimulado pela troca realizada entre os pares (heterobiografia) que ajuda a aprofundar e compreender melhor os aspectos importantes da trajetória formativa. Verifica-se assim a presença de “dispositivos de formação baseados na explicitação e troca de experiências, instituindo processos de comunicação e aprendizagem entre pares e a reversibilidade de papéis entre todos os

implicados no processo educativo, ou seja, todos aprendem com todos.” (Canário, 2005, p.12)

Apresentaremos a seguir duas narrativas de estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Municipal de São Caetano do Sul que resgatam vivências avaliadas como formadoras pelos autores: na primeira, Graziela narra como nasceu seu desejo de ser professora e, na segunda, Joseneide descreve a decisiva importância de um professor para ele e seus colegas.

Tive alguns anos atrás um encontro que não esperava. Este ocorreu quando passei a acompanhar meu irmão nas aulas especiais, para crianças com dificuldade de aprendizagem. Conheci, então, Patrícia, professora dessa turma especial. Tive que suplicar para assistir às aulas, pois não era permitido. Depois de algum tempo ela me deixou entrar na classe. Lembro-me muito bem do amor que ela expressava em cada palavra e da delicadeza com que ensinava; nunca deixava parecer que as crianças eram coitadinhas, muito pelo contrário. Fazia com que seus alunos percebessem como era importante estarem lá. Pude ver muitas coisas acontecerem nessa sala: Pude ver meu irmão aprendendo ler suas primeiras palavras com 15 anos de idade e sentindo o prazer de conseguir progredir. Conversei muito com ela e pude expor meus sentimentos e contar da minha vontade de ajudar de algum modo. Passei a ajudar constantemente meu irmão e fui pegando mais gosto pelo que fazia. Continuei a conversar com Patrícia sobre o que realmente gostaria de fazer e por que! Disse que queria ensinar outras pessoas como estava fazendo com meu irmão. A partir de então ela me trouxe muitos livros que falavam sobre o que é educar e o quão sério é esta função de educar. Com tudo isso pude notar que o amor, a dedicação e a confiança no que se faz são fatores que contam para o desenvolvimento de um bom professor.

Graziella conta da gratificação por ter presenciado experiências educativas genuínas e, de modo especial, aquela que possibilitou o desenvolvimento de seu irmão. A forma com a qual a professora Patrícia se relacionava com seus alunos, o modo como lidava com suas dificuldades co-moveu Graziella, que se sentiu chamada a fazer o mesmo, primeiramente com seu irmão. O encontro entre Graziella e Patrícia possibilitou à primeira aprofundar a experiência de ensinar seu irmão, expressar satisfação por esse trabalho e desejo de ampliá-lo, de conhecer mais sobre ele, no que foi prontamente atendida.

Nesse caso, fica clara a identificação de um caminho profissional: os valores afirmados pela professora Patrícia e acolhidos por Graziella constituiu um chamado, um convite, que pediam uma resposta. A vocação é uma resposta a uma descoberta existencial e não uma escolha entre incontáveis possibilidades. Julián Marías esclarece que “a vocação não é escolhida, porém não seria correto dizer que me encontro com ela; antes ela me encontra, me *chama*, e correlativamente a *descubro*; não me é *imposta*, e sim *apresentada*, e embora não esteja em minhas mãos ter ou não ter essa vocação, permaneço frente a ela com uma essencial *liberdade*: posso segui-la ou não, ser fiel ou infiel a ela.” (Marías, 1983, p.24)

Para Joseneide a experiência formadora deu-se num contexto do grupo, da turma que encontrou um professor “diferente”:

Quando cursava o Ensino Fundamental, mais especificamente a 5ª série, conheci o professor Marcos, que lecionava Matemática e fiquei deslumbrado com as atitudes que tomava conosco. Lembro-me que era tempo de festa junina, aquelas disputas de classe para recolhimento de prendas e muitos outros jogos. Cada sala tinha que ter um professor coordenador e todos os professores não queiram coordenar nossa turma por sermos bagunceiros, desordeiros, “os mais fracos”. O professor Marcos assumiu a nossa classe e nos reuniu, conversou com essa turma desacreditada, que fora colocada na última sala do corredor, ou seja, aqueles que de certa forma eram excluídos até mesmo pelos outros alunos e pela escola. A conversa gerou expectativas e muita esperança de que podíamos melhorar não só na gincana, mas no aproveitamento escolar também. A gincana terminou e nós vencemos e, depois disso, a maioria dos alunos da sala começou a melhorar seu desempenho escolar e no ano seguinte muitos de nós estávamos na 6ª série. O que o professor Marcos deixou não só para mim, mas para outros colegas da sala, foi um espírito de luta, capaz de enfrentar desafios de uma turma marginalizada pela escola, mas que tinha um potencial enorme. Hoje curso Pedagogia e trabalho na área de educação. Tive notícias de alguns colegas que estudaram comigo na 5ª série e fiquei feliz em saber que uma amiga escreve os textos para que apresentadores de uma rede de T.V. de São Paulo leiam. Agradeço a meu mestre pela contribuição que ele nos deixou e que ele esteja bem onde estiver.

Joseneide relata o encontro com um professor que foi capaz de abraçar seus alunos integralmente, isto é, com seus limites e potencialidades. Para fazer isso o educador não utilizou um discurso politicamente correto, mas tomou a iniciativa de tomá-los para si, assumindo em primeira pessoa o desafio de percorrer um caminho junto com eles. Os valores da confiança e do empenho com a vida escolar foram verificados por meio de gestos concretos, tarefas realizadas conjuntamente, o que marcou a história desses alunos e, certamente, também do professor.

Nas duas histórias é possível verificar a centralidade do encontro entre professor e aluno para o desenvolvimento pessoal de seus narradores. Todo encontro gera alegria, satisfação pelo enriquecimento ou edificação da própria personalidade e renova a disposição para responder às solicitações da realidade. Para Quintás (2004) o encontro é o âmbito natural de formação do ser humano, por meio dele a pessoa se desenvolve e se realiza e, por isso, torna-se um marco, um ponto de referência a partir do qual se orientar.

Observa-se nos dois casos o potencial de orientação que contem o encontro com o educador. No caso de Graziella, a identificação de um determinado modo de se relacionar e ensinar gerou o desejo de contribuir com o desenvolvimento de seu irmão e, no futuro, de outras crianças. Para Joseneide o relacionamento com o professor de matemática permitiu um novo olhar sobre si e seus colegas, capaz de superar preconceitos e criar possibilidades surpreendentes. Assim, o encontro formativo faz propostas, afirma valores por meio de atividades objetivas e atitudes que afirmam sentidos, o que é fundamental para enfrentar as transformações no contexto contemporâneo citadas anteriormente.

É comum que inicialmente o trabalho com a autobiografia provoque desconcerto e certo receio por não ter o que escrever ou relatar. Logo em seguida,

entretanto, a reação é de surpresa pela descoberta de encontros prenes de significados, reveladores de si mesmo e do outro. Desse modo, é possível verificar a potencialidade formativa da história de vida – que propicia a apropriação de encontros e realização de experiência – para a educação de jovens e de adultos no contexto contemporâneo. A formação de pessoas íntegras, comprometidas com a própria realização e com a construção de uma sociedade mais humana não é fruto de uma decisão ética do educando ou de competência técnica do educador, mas depende do encontro enriquecedor entre eles. A experiência do encontro possibilita a pessoa descobrir a si mesmo e ao outro e identificar valores aos quais vale à pena se dedicar e se empenhar. Esse é o núcleo formativo da pessoa, que possibilita o protagonismo no processo de formação pessoal e de transformação social.

Bibliografia

- ARENDRT, H. (2003). *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva.
- CANÁRIO, R. (2005) Prefácio in *Porque escrever é fazer história*. Campinas, SP: Graf. FE.
- DELORY-MOMBERGER, C. (2008). *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal: EDUFRN, São Paulo: PAULUS.
- DOMINICÉ, P. (2006) *A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico*. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 32, 345-357.
- HALL, S. (2006) *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- JOSSO, M.C. (2004). *Experiência de vida e formação*. São Paulo: Cortez.
- JOSSO, M. C. (2006). Os relatos de histórias de vida como desvalamento dos desafios existenciais de formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In SOUZA, E. C. e ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, Salvador: EDUNEB.
- MACINTYRE, A. (2001). *Depois da virtude*. Bauru, SP:Edusc.
- MARÍAS, J. (1984) *Breve Tratado de la Ilusión*. Madrid, Alianza Editorial.
- MASSIMI, M. (2008) *Persuasão e dinamismo psíquico: uma perspectiva multidisciplinar e histórica*. Psicologia USP, São Paulo, 19(4), 467-476.
- PERRENOUD, P. (2002). *A Prática reflexiva no ofício de professor*. Porto Alegre: Artmed.
- QUINTÁS, A. L. (2004). *Inteligência criativa: a descoberta pessoal dos valores*. São Paulo: Paulinas.