

# Velhas histórias coladas à pele: a importância das histórias de vida na formação do professor

*Old stories glued to skin: the importance of life stories in teacher training*

WOLNEY HONÓRIO FILHO\*



**RESUMO** – O objetivo deste texto é refletir sobre a importância das narrativas e histórias de vida na formação do professor; problematizar a narrativa que dá forma ao vivido enquanto experiência de vida e aprendizagem, tomando-a uma experiência de estranhamento no processo de ensino-aprendizagem e produção do sujeito. O fio condutor é o veio teórico-metodológico da pesquisa com Histórias de Vida, tendo a narrativa autobiográfica e as biografias educacionais como fontes, além do trabalho com identidades pessoais e coletivas, construídas em processos sócio-históricos.

**Palavras-chave** – histórias de vida; biografia narrativa; identidade pessoal e profissional

**ABSTRACT** – The aim of this paper is to discuss the importance of narratives and life stories in teacher education. Problematize the narrative that gives shape to the lived while life experience and learning, taking it as an experience of estrangement in the process of teaching learning and production of the citizen. The common thread is the shaft's theoretical and methodological research with Life Stories, and the autobiographical narrative, as well as educational biographies such as source, and the research with personal and collective identities, built in socio-historical processes.

**Keywords** – life histories; biography narrative; personal and professional identity

## INTRODUÇÃO

A memória é deveras um pandemônio,  
mas está tudo lá dentro,  
depois de fuçar um pouco  
o dono é capaz  
de encontrar todas as coisas  
(BUARQUE, 2009, p. 41).

Talvez, a frase da epígrafe acima, retirada do personagem de Chico Buarque, em *Leite Derramado*, seja por demais otimista, quando atribui ao ato de fuçar as memórias um desfecho razoavelmente positivo. O querer lembrar nem sempre vem acompanhado da lembrança. Mas, essa constatação certamente não se cobre de pessimismo, pois, convenhamos, a memória vem

elegantemente acompanhada pelo esquecimento, quando ousamos navegar pelo pandemônio turvo das nossas recordações.

Há tempo, sou instado por um colega para participar/produzir do/no projeto de extensão denominado Café Filosófico, realizado por ele e outros professores em Catalão.<sup>1</sup> Essa solicitação tem “mexido” comigo, pois, acompanhado do desejo de atendê-lo, sinto também uma ponta de ansiedade, lançando-me no precipício da seguinte interrogação: O que propor? Sobre o que falar?<sup>2</sup>

A primeira resposta veio no início de 2010, quando estava terminando meu estágio de pós-doutoramento.<sup>3</sup> Imaginei uma conversa sobre como os estudos de Histórias de Vidas e Formação vêm colaborando no campo da formação de professores, no terreno científico da Educação.

\* Pós-Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (RS, Brasil) e Professor do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão (GO, Brasil). *E-mail*: <whonoriof@gmail.com>.

*Artigo recebido em janeiro e aprovado em março de 2011.*

Mas, eu não queria fazê-lo sozinho. Convidei, então, o professor Dr. Braz José Coelho<sup>4</sup> para uma parceria: formarmos uma dupla, quase sertaneja, para explorar um pensamento sobre a importância da Narrativa e Histórias de Vidas na formação de professores. Com o convite aceito, surgiu a ideia do título que demos àquele momento, tirado de um de seus livros, “A vida da gente é feita nos feitos de cada dia, devagarinho, com o seguinte complemento: e segue curso que a gente nunca pensou de seguir” (COELHO, 1986).

Assim, da minha parte, coube problematizar a narrativa que dá forma ao vivido enquanto experiência de vida e aprendizagem, tomando-a como uma experiência de estranhamento no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo as narrativas de professores ou futuros professores, na formação inicial, na universidade.

## 1 ABRINDO CAMINHOS PARA A PESQUISA

A experiência dos meus 22 anos de docência faz-me pensar que há algo de “estranho” no ar acontecendo com os estudantes, principalmente as que eu acompanho, pretendentes ao título de pedagogas. Essa estranheza se reflete no desânimo, na falta de vontade de estudar, no pouco apetite intelectual pela presteza do pensamento, enfim, elas chegam móbidas, e nós, professores, temos a impressão de que precisamos provocar um choque para que acordem, talvez de um estado hipnótico, para a vida acadêmica, a formação profissional. Trata-se de uma indeterminação cultural presente nos projetos de profissionalização de professores e professoras no Ensino Superior. Tal indeterminação, presente nessa estranheza entre os atos dos discentes e as propostas curriculares às quais se submetem, levam-nos a indagar sobre o que fazer.<sup>5</sup>

Em outro texto, intitulado “Memória e formação docente: o uso de (auto)biografia na formação do professor” (HONÓRIO FILHO, 2010), buscamos refletir, com um grupo de alunas do Curso de Pedagogia (UFG-CAC), através de um projeto de ensino, sobre as memórias, histórias de vida como campo pluridisciplinar na investigação e formação docente. Assim, foi realizado um estudo comparativo de histórias de vida de ex-alunas do Curso que estudaram nos anos 1990 e das turmas dos anos 2000. Entrevistar e pensar sobre as histórias de ex-estudantes reverberou, no grupo de pesquisadoras iniciantes, uma atenção às suas próprias histórias de vida.

No miolo das questões refletidas, fui sensibilizado pela seguinte indagação: Em que a vida do aluno aprendente, no momento da formação inicial, toca-me? Obviamente, outros pesquisadores, com motivos diferentes dos meus, embrenhados nos estudos de histórias de vida, teriam

posturas diferentes. O pesquisador se mistura às pessoas entrevistadas. Essa é uma mistura de vidas, que nos coloca também no centro do problema:

Ao escrevermos em histórias de vidas, precisamos ter presente que não estamos simplesmente reproduzindo ditos de quem pesquisamos, estamos, isto sim, olhando uma vida de nosso jeito, de tal forma que não somente a ele é possível ver-se no texto, mas, também, nós mesmos podemos nos enxergar nesse texto (TIMM, 2010, p. 51).

O cuidado necessário ao autor/pesquisador é não se confundir com os autores das vidas investigadas (TIMM, 2010).

Semeada a questão, ocorrem-me duas possibilidades subjetivas sobre esse interesse pela formação.

Primeiro, a memória do aluno que fui: estudioso, que a mãe ou o pai nunca precisou dizer “vai estudar menino”, como era dito ao meu irmão, por exemplo; que além de ir à escola, estudava em casa, principalmente durante o ensino médio, cursado na Escola Estadual de Uberlândia, no final dos anos 1970 e início dos 1980. Mas, ser estudioso não era suficiente. Lembro-me de passagens de minha vida em que indagava aos professores, principalmente aqueles de quem mais me aproximei e reconhecia o mérito de bom educador, sobre seu método de estudo, pois, assim, eu poderia aprender mais e obter melhores resultados. Isso talvez porque estudar muito não era sinônimo de ter as melhores notas, como o caso de alguns ex-colegas, considerados brilhantes, que precisavam de poucas horas de esforço para colherem resultados surpreendentes.

Segundo, o fato de ser professor e estar na condição de ensinar. Nesses 22 anos de carreira no Ensino Superior, constato, juntamente com colegas de trabalho, um crescente distanciamento do aluno ingressante na Universidade (Pedagogia) em relação aos problemas da profissão docente. Lembro-me que, no início dos anos 1990, a grande maioria das alunas tinha cursado o magistério e já atuava como professora. Tal fato dava um toque de qualidade nas aprendentes, mostrando que tinham mais interesse, eram mais motivadas e tinham menos dificuldades na compreensão e escrita de textos. Ora, a situação do ensino para essa juventude, que se parece perdida frente ao redemoinho das demandas profissionais, e para o professor, que não sabe o que fazer, realça, consequentemente, um velho parâmetro conhecido de todos: “[...] o professor falando para uma classe de alunos que anotam aquilo que ele diz com os olhares voltados para as provas nas quais serão cobrados exatamente por aquilo que foi dito e retido na memória” (BALZAN, 2008, p. 553).

Balzan (2008, p. 554) ressalta a incongruência nas formas de ensinar e aprender: por um lado, a supremacia das aulas, onde o que se tem é a exposição

de conhecimentos. O conhecimento já está mais do que exposto, quando imaginamos a presença cada vez mais forte das Tecnologias de Comunicação no cotidiano dos alunos aprendentes. Por outro lado, a manutenção dessas formas ressalta o pequeno alcance de novas alternativas de ensino-aprendizagem, mais colaborativas e que tenham o sujeito aprendente como agente de sua formação.

Como lidar com essas questões? Seria possível pensar uma forma de detonar um (des)estranhamento e produzir um projeto em que o aluno pudesse ser autor de si mesmo, de sua formação? Parto de um pressuposto: o ser humano vive em busca de seu autodesenvolvimento. Associando essa ideia à vida do aprendente, principalmente daquele ou daquela que enfrenta uma seleção de vestibular e passa a frequentar uma universidade, a questão é: Como estruturar um aprendizado em que esse aprendente possa ter um melhor proveito?

## 2 FORMAÇÃO

O aluno que acaba de ingressar na universidade está num processo de formação continuada, tendo em vista o fato de ter passado pelo Ensino Fundamental e Médio. Seu percurso escolar pode ter ocorrido de forma fragmentada, interrompido por dois, talvez cinco ou dez anos, ou de forma natural, perfazendo o Ensino Fundamental e médio e optando por um caminho no Ensino Superior.

Porém, o ingresso no Ensino Superior pode ser considerado como um momento “charneira”, de que nos fala Josso (2004). O mundo parece estar de ponta cabeça. As leituras e análises são apresentadas de forma completamente diferente daquelas que experimentou no Ensino Fundamental e Médio, pelo menos é o que nos dizem as alunas do Curso de Graduação em Pedagogia, quando, já passados dois ou três períodos, começam a expressar suas versões sobre as mudanças ocorridas em suas vidas após o ingresso na universidade.

O ingresso e continuidade dos estudos na universidade apresentam-se, portanto, como um momento ponte entre um passado e um futuro; entre uma história de vida e as projeções do ser no mundo após mais esse momento importante na formação. Como entender essa complexidade vivida pelo aprendente? Como agir sobre ela?

Urge pensar essa multiplicidade real que teima em ser apresentada como uma. Morin nos lembra que

*Na crise dos fundamentos e diante do desafio da complexidade do real, todo conhecimento hoje necessita refletir sobre si mesmo, reconhecer-se, situar-se problematizar-se. A necessidade legítima de todo cognoscente, doravante, seja quem for e onde estiver, deveria ser: não há conhecimento sem conhecimento do conhecimento (MORIN, 1999, p. 34) [grifos do autor].*

No texto de Balzan anteriormente citado, a emancipação das práticas de ensino-aprendizado envolve tanto novas posturas do aluno quanto do professor. Pelo teor ensaístico do presente texto, não cabe aqui grandes teorizações, talvez aberturas para algumas configurações possíveis, apesar de que “[...] o valor das teorizações se mede menos pelas conclusões às quais elas permitiram chegar do que pelas aberturas e problemáticas que elas geram” (JOSSO, 2010, p. 30). Morin (1999, p. 34), quando diz se aventurar a pensar a complexidade do real, distanciando-se de modelos fundamentais e abrindo-se à perspectiva do *refletir sobre si mesmo*, destaca que esse não é um domínio privilegiado “[...] para pensadores privilegiados, uma competência de *experts*, um luxo especulativo para filósofos, mas uma tarefa histórica para cada um e para todos” [grifos do autor].

Portanto, nosso intuito aqui é criar ligas entre questões teóricas metodológicas relacionadas ao debate educacional que toma as histórias de vidas e formação como problema, com essa complexidade formativa, especialmente do aluno ingressante na universidade.

Josso, na sua tese de doutoramento, *Caminhar para si* (2010, p. 19), faz uma exploração conceitual, metodológica e empírica, buscando entender o que é o processo de formação, de conhecimento e de aprendizagem na perspectiva do aprendente. Destaca: “[...] é [...] igualmente o sujeito da pesquisa e o sujeito cognoscente que estão em formação”. Esse pleito está carregado de desafios:

O desafio que se perfila no horizonte de um projeto de conhecimento reside, neste ponto da reflexão, na capacidade de cada um viver como sujeito de sua formação, em outras palavras, de fazer tomadas de consciência não somente para a reivindicação de ser sujeito, mas para sua realização, por mais difícil e frágil que possa ser (JOSSO, 2010, p. 27).

Ao problematizar o ensino, como favorecer uma consciência crítica que pedagogia priorizar, Josso delinea uma posição:

Minha atenção deslocou-se progressivamente da Educação como problemática de um coletivo, com metas culturais, para a formação como problemática de um indivíduo com uma intencionalidade: tornando-se a relação entre individual e coletivo uma problemática que permeia a relação pedagógica, constitutiva de sua dinâmica (JOSSO, 2010, p. 31).

A lógica do ensinar, na perspectiva do docente, migra para o que é aprender, do ponto de vista do aprendente. Nesse sentido, a autora aponta que a formação intelectual

[...] não era mais apenas a aquisição de uma cultura científica relativa a um conjunto de disciplinas e a sua história, mas mais fundamentalmente a tomada de consciência de um conjunto de pontos de vista possíveis sobre si mesmo e seu meio, a atenção voltada para os pressupostos constitutivos da epistemologia do aprendente, a integração consciente do processo consciencial às práticas, a capacidade de verbalização das experiências, o poder-comunicar com terceiros, a capacidade de identificação e de diferenciação com as teorizações e experimentações de outrem, a capacidade de atribuição de sentido às ações empreendidas (JOSSO, 2010, p. 31).

Essa concepção empreendida por Josso traz, portanto, o foco do debate sobre formação para o indivíduo aprendente. Mas contra o quê, em relação a que outras concepções a autora está se posicionando? Segundo Josso, na linguagem comum, “[...] a formação pode ser considerada como a ação de uma instituição, como o conjunto das modalidades desta ação, como ação de exortação ou como atividade própria da pessoa” (JOSSO, 2010, p. 37).

A formação, na perspectiva sociológica (aquisição de linguagem identificação), coloca o indivíduo como aquele que aprende a “[...] tornar-se membro da sociedade e que cultiva este elo” (JOSSO, 2010, p. 39). Tomando-se a universidade como um coletivo onde o aprendente passa, após a aprovação no vestibular, a ser um de seus membros, temos aqui uma compreensão dessa primeira dificuldade em termos de aprendizado: saber fazer parte desse coletivo, aprendendo sua linguagem e se identificando com ela. Como isso se dá? Talvez, pelas conversações, novas amizades, salas de aula, acesso à linguagem acadêmica, etc.

Porém, essa socialização primária não poderia ser ameaçada pelo crescimento da autonomia dos indivíduos aprendentes? Pensar no crescimento da autonomia dos aprendentes seria indagar sobre a emergência do individualismo no interior dessas concepções. Para Josso, na concepção sociológica, a emergência do indivíduo é apresentada como resultado de uma “socialização fracassada”, mediante a qual este, “interrogando-se a si mesmo sobre suas identidades possíveis, coloca a possibilidade de uma escolha sobre seu porvir” (JOSSO, 2010, p. 40).

O contraste entre a interiorização de uma realidade socialmente construída e a emergência autônoma do indivíduo é identificada por Josso, com as contribuições da Psicologia Social, ao indicar as armadilhas das “programações psíquicas e comportamentais induzidas pela socialização” (JOSSO, 2010, p. 41).

Ciampa (1998, 2007) apresenta um estudo sobre a identidade que pode nos ajudar a entender esse contraste. O autor aponta que somos uma totalidade, “uma totalidade

contraditória múltipla e mutável, no entanto una. Por mais contraditório, por mais mutável que seja, sei que sou eu que sou assim, ou seja, sou uma unidade de contrários, sou uno na multiplicidade e na mudança” (CIAMPA, 1988, p. 61). Esse autor descarta a ideia de uma identidade estática, trans-histórica e reforça que é no fazer sócio, político, cultural que o indivíduo se constrói. No seu conjunto, as identidades refletem e reagem frente à estrutura social (CIAMPA, 1988, p. 67).

A identidade é algo móvel, uma metamorfose, diz Ciampa (1988, p. 74). Suspeito que essa é uma dimensão do indivíduo que os aprendentes têm pouca consciência. Se não, vejamos. É comum, em sala de aula, o aluno, ao explorar oralmente sua compreensão de texto, colocar no início de suas afirmações as seguintes frases: “Professor, não sei se isso é verdade”; “Professor, isso está certo?”. A indagação sobre certeza e verdade são evidências, no contexto do ensino-aprendizagem aqui destacado, de um conhecimento fora do sujeito aprendente, distante de suas próprias interpretações, dando a entender que o papel do aluno é acertar o alvo do conhecimento que o professor domina, interiorizar o modelo cognitivo de interpretar do outro, no caso, do professor. O aprendente não tem uma identidade de intérprete, no sentido de quem produz interpretação, leitura, visão sobre o tema estudado, mas de alguém que não sabe, não conhece. A explicação do texto, do mundo, não é por sua conta.

Entretanto, é Severina, personagem de Ciampa (2007), quem pode nos ajudar a desmistificar esse fato:

A gente pode transformar o veneno em remédio [...]. A gente [...] não vai mudando de uma hora para outra; vai mudando por etapa, devagarzinho; cada dia que a gente vai passando, cada hora, cada minuto, cada segundo da vida da gente, a gente vai sentindo e percebendo as coisas, vendo as coisas de outro ângulo, diferente do que a gente era [...] (CIAMPA, 2007, p. 110).

Ciampa mostra-nos que, mesmo Severina tendo inicialmente uma concepção estática de si, ela muda ao longo da vida, devagarinho...

Em pauta, portanto, temos um movimento de formação enquanto socialização, ou seja, “[...] interiorização de uma realidade socialmente construída e fornecendo ao indivíduo um conjunto de comportamentos e de significações” (JOSSO, 2010, p. 40-41). Esse movimento canaliza possibilidades educativas que podem levar o indivíduo a relações de “submissão e influências”. Mais ainda, no que tange às mediações entre ele e o coletivo, as nuances podem chegar a riscos de conformações e de alienações, bem como de resistência, como vem sendo indicado.

No terreno da Antropologia, a formação é tida como enculturação, um processo onde o indivíduo adquire

a cultura do seu grupo, da sua classe, do seu meio, ou sociedade (JOSSO, 2010, p. 41). Em termos de ritos de passagem, a pluralidade de modelos culturais canaliza a variedade individual, ofertando tipos ideais de culturas como possibilidades de identificação. No caso do nosso objeto, o aluno ingressante, isso pode ser percebido. Ao adentrar na universidade, num curso de graduação específico, o estudante passa a se relacionar com práticas culturais específicas de formação. Há aí um aprendizado sobre a inevitabilidade das regras institucionais, tais como as relações de poder entre professores e alunos, os sexos, os desiguais, etc.

Josso, ao desenhar esse quadro geral, efetivamente sintético, sobre concepções de formação, ainda aborda a formação do ponto de vista da Psicologia e das Ciências da Educação. O conceito de formação do ser psicossomático ou *anthrops*, no campo psicológico, devido à pluralidade de práticas, encontra-se fragmentado, de acordo com Josso. Fazendo um recorte aleatório, segundo influências que teve no entendimento do conceito, a autora percorre obras de Piaget, Delpierre, Jung e Rogers (JOSSO, 2010, p. 44 e segs.). De maneira geral, essas correntes atribuem uma autonomia relativa à psique em relação ao social e ao cultural, dando, ao conceito de formação, “[...] uma dimensão dinâmica de abertura e de criatividade” (JOSSO, 2010, p. 49).

No campo das Ciências da Educação, a formação é desenhada como “aprendizagem de competências e de conhecimentos, como processo de mudança, como projeto, produção de sua vida e de sentido” (JOSSO, 2010, p. 50). De maneira geral, essas leituras apontam um desempenho cada vez mais autônomo dos aprendentes.

O quadro teórico que mais nos interessa é o que busca os avatares dos sujeitos aprendentes, a metamorfose pela qual eles passam, ou podem passar, na medida em que se submetem às abordagens de histórias de vida e formação e passam a narrar-se. É necessário tomar o aluno aprendente como autor e sujeito de sua formação, tal qual Dominicé, que, segundo Josso (2010, p. 69), considera-o “tanto no quadro das instituições educativas e dos períodos da vida socialmente definidos como formadores, como fora delas”. Nosso aluno está no quadro de uma educação permanente, sujeitado e sujeito atuante. Tomando O Homem como a finalidade última da educação, cabe, portanto, conduzi-lo/ensiná-lo a responsabilizar-se por si mesmo, pela sua existência.

Assim, o propósito aqui vai se clareando: urge pensar a formação do indivíduo enquanto emancipação do ser. A questão que nos envolve é saber se a interação do aprendente com a abordagem biográfica educativa é útil nesse processo. O pressuposto, anunciado por Dominicé e incorporado por Josso e outros pesquisadores, de que os indivíduos, narrando como eles aprenderam o que sabem,

podem dizer o que sabem do que aprenderam, é indicação positiva. Cabe, então, explorar o teor energético dessa abordagem.

### 3 HISTÓRIAS DE VIDAS E FORMAÇÃO

Grças a Deus, minha vida mudou  
Quem me viu, quem me vê, a tristeza acabou  
Contigo aprendi a sorrir  
Escondeste o pranto de quem sofreu tanto  
Organizaste uma festa em mim  
É por isso que eu canto assim<sup>6</sup>

No filme “O escafandro e a borboleta”,<sup>7</sup> Bauby, personagem principal, apaixonado pela vida, sofre um derrame cerebral e é acometido pela síndrome do encarceramento. Tal personagem, interpretado por Mathieu Amairic, inconformado com sua realidade, quando o único movimento que lhe resta é de um dos seus olhos, o esquerdo, constrói estratégias de fugas para continuar sobrevivendo não apenas física, mas, sobretudo, subjetivamente. Através de suas memórias e sua imaginação, juntados a seu esforço pessoal, aprende a se comunicar com o único olho que lhe resta. Suas lembranças e a imaginação foram aquilo que não paralisaram, ao contrário, oportunizaram-lhe mudanças e sobrevida, certamente não no mesmo patamar cantado por Nelson Cavaquinho, na música *Minha festa*, mas, houve uma mudança de vida.

Infelizmente, na sociedade em que vivemos, a atividade de lembrar vem perdendo valor significativamente. Bosi (1994, p. 63) escreve que

O homem ativo (independentemente de sua idade) se ocupa menos em lembrar, exerce menos frequentemente a atividade da memória, ao passo que o homem já afastado dos afazeres mais prementes do cotidiano se dá mais habitualmente à refacção do seu passado.

Entretanto, “lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho” (BOSI, 1994, p. 55). Parece contraditório, mas realmente é fato que a sociedade despreza as práticas de lembrança, apesar de terem importância singular na formação do sujeito. O personagem do filme, Bauby, é exemplo dessa contradição, revelando o quanto suas lembranças foram importantes na *re-fazedoria* da sua vida, pós-AVC (acidente vascular cerebral).

Como as lembranças, ou as práticas de lembrar, podem ser importantes na formação do sujeito? A pesquisa (auto) biográfica pode nos dar algumas pistas. Ela é uma “forma de história autorreferente, portanto, plena de significado, em que o sujeito se desvela, para si, e se revela para

os demais” (ABRAHÃO, 2004, p. 202). Para ser mais preciso:

As (auto)biografias são constituídas por narrativas em que se desvelam trajetórias de vida. Esse processo de construção tem na narrativa a qualidade de possibilitar a autocompreensão, o conhecimento de si, àquele que narra sua trajetória (ABRAHÃO, 2004, p. 203).

Apesar da constatação de que no mundo contemporâneo a experiência comunicável entrou em baixa (BENJAMIM, 1994), a narrativa retoma o centro do palco, quando temos a pessoa e as ações do humano como foco de conhecimento. É o que diz Nóvoa (2004, p. 9):

Durante muito tempo o mundo foi visto como estrutura e como representação. Impõe-se, agora, vê-lo também como experiência, o que obriga à invenção de uma nova epistemologia do sujeito. Olhando para os livros escritos nas últimas décadas, surge de imediato a questão: onde é que estão as pessoas?

Ora, ver o mundo como experiência indica atentar para os relatos de vida, que a reorganiza em função de novos objetivos, desafios do sujeito. E mais, olhar para os testemunhos (histórias de vida), dentro de um padrão racional científico, seria desconfiar da experiência imediata (SANTOS, 2009, p. 24). Mas, o problema não são as histórias de vida, e sim a maneira de encará-las, cientificamente. A abordagem (auto)biográfica muda o eixo do conhecimento das coisas, não o desprezando, para conhecer quem conhece as coisas, ou seja, as pessoas. Esse é um fundamento, conhecer as pessoas: tanto os outros, numa perspectiva de alteridade, quanto a nós mesmos. Como nos diz Santos (2009), todo o conhecimento é autoconhecimento.

Enfrentar esse desafio de conhecer pessoas, num projeto formativo, possibilitando que elas também se conheçam mais e melhor, tem como uma das barreiras o fortalecimento da informação obsoleta.

Outrora, o professor apontava a via da sabedoria e compartilhava sua experiência, distribuía conselhos, indicava modelos aos quais se conformar, transmitia conhecimentos. Não conseguindo mais captar a atenção de seus alunos, ele não é mais ouvido nem compreendido: dirige-se de agora em diante a indivíduos informados e desatentos (HAROUCHE, 2005, p. 2).

Essa característica dos indivíduos informados e desatentos coincide com a realidade dos aprendentes que estamos vendo adentrar, pela via do vestibular, os portões das universidades.

Harouche (2004, p. 5), preocupada com as formas e maneiras de ser do indivíduo no mundo contemporâneo, analisa:

Necessário se faz, portanto, pensar o que acontece com a qualidade das interações quando a flexibilidade e a fluidez dos sistemas econômicos contemporâneos impõem o imediatismo, o instantâneo nas relações, deixando de lado a eventualidade até a capacidade de engajamento e de inscrição no tempo.

Os novos aprendentes estão imersos nessa cultura da fluidez, do descartável, o que lhes confere uma postura contrária àquela apontada para uma formação qualitativa, qual seja a de dedicação e praticamente fuga dessa onda imediatista da preparação profissional. Porém, as histórias de vida podem ser férteis para a formação inicial (universitária) e para a “superação de dispositivos e modelos vividos nas experiências escolares sobre a formação e a profissão docente” (SOUZA, 2004, p. 24). Isso fornece-nos pistas sobre a uberidade da abordagem das Histórias de Vida em Formação. Josso (2004, p. 29) afirma:

Parece-me que a história de vida, como projeto dos pesquisadores e dos autores, poderia ser qualificada como *a referência das tomadas de posição e dos processos-projetos de formação do nosso estar-no-mundo singular/plural por meio da exploração pluridisciplinar, ou para alguns transdisciplinar, e da sua complexidade biográfica.* [grifos da autora]

A autora explora essa fecundidade da formação do ponto de vista do aprendente:

Pensar a formação do ponto de vista do aprendente é, evidentemente, não ignorar o que dizem as disciplinas das ciências do humano. Contudo, é, também, virar do avesso a sua perspectiva ao interrogarmo-nos sobre os processos de formação psicológica, psicossociológica, sociológica, econômica, política e cultural, que tais histórias de vida, tão singulares, nos contam. Em outras palavras, procurar ouvir o lugar desses processos e sua articulação na dinâmica dessas vidas (JOSSO, 2004, p. 38).

É necessário conhecer as pessoas e como elas mobilizam o que conhecem. Boaventura de Sousa Santos (2009) disse que não cabe à ciência descobrir, mas criar. Não se trata de descobrir as pessoas, mas de criar oportunidades narrativas para que elas se reinventem, ao “caminhar para si” através das longas estradas dos relatos de vida.

O que *dá forma* ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem de si. A narração não é apenas o instrumento da *formação*, a linguagem

na qual esta se expressaria: a narração é o lugar no qual o indivíduo *toma forma*, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 56). [grifos da autora]

Delory-Momberger (2008, p. 66) fala especificamente sobre a biografização<sup>8</sup> do sujeito:

A “história de vida” não é a história da vida, mas a *ficção* apropriada pela qual o sujeito se produz como projeto dele mesmo. Só pode haver sujeito de uma história a *ser feita*, e é, à emergência desse sujeito, que *intenta* sua história e que se experimenta como projeto, que responde o movimento da biografização.

Mas, como se dá a relação entre a biografização e a educação?<sup>9</sup> Delory-Momberger remete o leitor a pensar essa relação a partir da noção de formação. Nas economias industriais, o ideal de formação visava a adaptar os indivíduos aos empregos. Já nas economias emergentes, pós-1980, o ponto de partida são os próprios indivíduos; assim, formá-los significa “ensiná-los a reconhecer melhor suas competências e a construir, com elas, percursos de formação personalizados, apropriados ao desenvolvimento de aptidões, ao mesmo tempo profissionais e pessoais” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 87-88). Cabe lembrar que a formação aqui se distancia de um ideal acadêmico e/ou instrumental e toma como parâmetro uma concepção global da formação.

A abordagem Histórias de Vida e Formação está intimamente relacionada à formação de adultos, não necessariamente vinculados à instituição universitária. O recorte que tento fazer aqui é uma apropriação dessas leituras para um problema profissional que detecto no meu meio universitário e suponho existir em outros.

Pineau (2006, p. 4) realiza um histórico do desenvolvimento das histórias de vidas em formação (1980-2005), enfatizando três períodos: primeiro, o de eclosão (1980), momento de publicação dos primeiros livros que tratam do tema, das articulações temáticas em torno do biográfico; segundo, o de fundações (1990), momento de desenvolvimento dos laços produtivos e criação de associações e redes internacionais; terceiro, o de desenvolvimento diferenciado (2000), em que já pode-se detectar diferenças entre os grupos que iniciaram o movimento, os *contribuidores* e os inovadores/reformadores.

O autor avalia que

Esse movimento de entrada da vida na história é, portanto, duplo e ambivalente: é aquele de todas as vidas, mas também de todos os viventes. Um outro limiar da modernidade biológica está em vias de ser ultrapassado? Em direção a que história? (PINEAU, 2006, p. 9).

As indagações permanecem. O fato é que as Histórias de Vidas em Formação possibilitam aos sujeitos a construção de sentido temporal da sua existência. Crescem, assim, as oportunidades de eles dominarem os saberes sobre a vida, a partir das suas próprias histórias. Pineau (2006) indaga sobre o paradigma do comando e controle dessas histórias. Talvez, essa seja uma questão ainda em aberto.

#### 4 APRENDENDO

Operacionalmente, venho adotando o conceito de Biografia Educativa proposto por Josso (1988, p. 40):

A Biografia Educativa designa uma narrativa centrada na formação e nas aprendizagens do seu autor, que não é classificada “auto” na medida em que o iniciador da narrativa é o investigador e, por fim, que o interesse da Biografia Educativa está menos na narrativa propriamente dita do que na reflexão que permite a sua construção.

Posso abordar um aprendizado explícito, que venho inclusive incorporando no projeto de pesquisa por mim coordenado:<sup>10</sup> tomar o testemunho não apenas como uma versão de uma determinada realidade, bem como a reflexão que possibilitou o seu relato. Ao narrar-se, o *testemunhador* fala de um mundo que viveu, vive e quer viver. No diálogo com o investigador, é mobilizado a dizer os significados das suas vivências, como chegou a conhecer o que conhece.

Essa é uma rica operação útil na formação de aprendentes.

Começamos a perceber que o que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros (JOSSE, 2004, p. 39).

Esse “Caminhar para si”, disparado numa entrevista, apresenta um(a) peregrino(a) que caminha sem parar, o(a) aprendente seguindo o seu caminho formativo. São duas imagens interessantes, peregrino e aprendente, desse sujeito que mobiliza lembranças, reconstruindo-se através de suas narrativas.

A propósito, lembrei-me da letra da música “Menestrel das Alagoas”, de Milton Nascimento e Fernando Brant, ao indagar sobre onde termina esse caminhar. Fica a pergunta no ar.

Quem é esse viajante  
Quem é esse menestrel

Que espalha esperança  
E transforma sal em mel?  
Quem é esse saltimbanco  
Falando em rebelião  
Como quem fala de amores  
Para a moça do portão?  
Quem é esse que penetra  
No fundo do pantanal  
Como quem vai manhãzinha  
Buscar fruta no quintal?  
Quem é esse que conhece  
Alagoas e Gerais  
E fala a língua do povo  
Como ninguém fala mais?  
Quem é esse?  
De quem essa ira santa  
Essa saúde civil  
Que tocando a ferida  
Redescobre o Brasil?  
Quem é esse peregrino  
Que caminha sem parar?  
Quem é esse meu poeta  
Que ninguém pode calar?  
Quem é esse?

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memórias e narrativas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria & empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 201-24.
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; HONÓRIO FILHO, Wolney. Dois lados de um pós-doutorado: caminhos de aprendizagens (auto)biográficas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; HONÓRIO FILHO, Wolney. Dossiê: Histórias de Vida e Formação: o uso de (auto)biografias educativas no ensino e pesquisa em Educação. **Revista Poiesis Pedagógica**, v. 8, n. 1, 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/12181/8081>>. Acesso em: 11 nov. 2010.
- BALZAN, Newton Cesar. Como e por que inovar na educação superior. In: EGGERT, Edla (Org.). **Trajatórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Livro I. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 552-568.
- BOSI, Ecléia. **Memória e sociedade: lembrança de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BUARQUE, Chico. **Leite derramado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- CIAMPA, Antônio da Costa. Identidade. In: LANE, Silvia; CODO, Wanderley. **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1988. p. 58-75.
- \_\_\_\_\_. **A estória de Severino e a história de severina**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- COELHO, Braz José. **Os cães e a rede**. 8. ed. Goiânia: Cultura Goiana, 1986.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 37-50.
- \_\_\_\_\_. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.
- HAROCHE, Claudine. Maneiras de ser, maneiras de sentir do indivíduo hipermoderno. **Ágora (Rio J.)**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, dez. 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-14982004000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982004000200003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 22 nov. 2010. doi: 10.1590/S1516-14982004000200003.
- \_\_\_\_\_. Crise da consciência contemporânea e expansão de um saber não-acumulativo (A Universidade em Questão). In: **História e Perspectivas**, Uberlândia, n. 32/33, p. 11-35, jan.-jul./ago.-dez. 2005. Disponível em: <<http://www.historiaperspectivas.inhis.ufu.br/viewarticle.php?id=12>>. Acesso em: 22 nov. 2010.
- HONÓRIO FILHO, Wolney. Memória e formação docente: o uso de (auto)biografias na formação do professor. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **(Auto)biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 233-256.
- \_\_\_\_\_. Biografia e educação. **Poiesis Pedagógica**, 8 out. 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/12182/8082>>. Acesso em: 23 nov. 2010.
- MORIN, Edgar. **O método 3: a consciência da consciência**. Traduzido por Juremir Machado da Silva. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 1999.
- NÓVOA, António. Prefácio. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **História e histórias de vida: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa** [online], v. 32, n. 2, p. 329-343, 2006. ISSN 1517-9702.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Um discurso sobre as ciências**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. 344 p. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2004.
- TIMM, Edgar Zanini. A vida como uma obra de arte: pensando em histórias de vidas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **(Auto)biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 45-62.

## NOTAS

- 1 Trata-se do convite feito pelo Professor Cleudio, meu colega do Departamento de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão (UFG-CAC), que coordena, junto com outros professores de outros departamentos, o projeto de extensão Café Filosófico.
- 2 Cabe lembrar que não houve uma encomenda temática, e sim um convite aberto.



- <sup>3</sup> A bem da verdade, as questões levantadas neste texto têm uma forte relação com esse estágio de pós-doutoramento, amplamente relatado no artigo *Dois lados de um pós-doutorado: caminhos de aprendizagem (auto)biográficas* (ABRAHÃO; HONÓRIO FILHO, 2010).
- <sup>4</sup> Professor e escritor Dr. Braz José Coelho. Currículo disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/3304391057611504>>. Acesso em: 14 abr. 2009.
- <sup>5</sup> Não cabem aqui considerações sobre a falta de entusiasmo dos docentes, o que não significa que não seja importante. Mas, devido ao tempo/ espaço do texto, a abordagem toma como referência o comportamento dos aprendentes.
- <sup>6</sup> Música: Minha festa, de Nelson Cavaquinho. Disco: Quando eu me chamar saudade, EMI-Odeon, 1990.
- <sup>7</sup> Filme dirigido por Julian Schnabel, 2007. Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/filmes/escafandro-e-a-borboleta>>. Acesso em: 1º set. 2010.
- <sup>8</sup> Delory-Momberger cunha esse termo, entendendo-o como algo que tem duas faces: a individualização e a socialização. Mais ainda, “a biografização não é somente um processo sócio-historicamente inscrito, formal e estruturalmente determinado; é um processo essencial de socialização e de construção da realidade social” (2008, p. 28-29).
- <sup>9</sup> Parágrafo retirado da Resenha HONÓRIO FILHO, 2010, p. 5.
- <sup>10</sup> Projeto de pesquisa cadastrado na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG), da Universidade Federal e Goiás (UFG), intitulado *Experiências de Vida-Formação Docente em Goiás*.