

MEMÓRIA E REFLEXÃO: A BIOGRAFIA COMO METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO E INSTRUMENTO DE (AUTO) FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE

Sumaya Mattar Moraes
Profª. Drª. do Departamento de Artes Plásticas da
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo

Auto-retrato

*Se me contemplo,
tantas me vejo,
que não entendo
quem sou, no tempo
do pensamento. (...)*

Cecília Meireles

Resumo: Quando se distancia dos motivos que o levaram a escolher a docência como campo de atuação, o professor de Arte vive uma crise de sentido da profissão, que se revela tanto em suas ações como em suas concepções sobre o ensino-aprendizagem da arte. O encontro de sentidos para a profissão equivale à conquista de uma atitude crítica, reflexiva e inventiva no exercício da docência que pode ser favorecida pela *história de vida* como método de investigação e de formação de adultos.

Palavras-chave: Arte- educação, formação de professores, história de vida.

Abstract: *When the teacher sets apart from the motif that led him/her to choose teaching as his/her acting field, the Arts teacher faces crisis about the profession sense, that is revealed, both in his/her actions and in his/her conception about the teaching-learning process of Arts. The encounter of senses for the profession is the same as the conquest of a critica, reflexive and creative attitude in the practice of teaching that can be favored by the life history as means of investigation and formation of adults.*

Keywords: *Art-education, formation of teachers, life history.*

Introdução

A atual crise de identidade da profissão docente é conseqüência de múltiplos fatores, entre os quais, as transformações aceleradas que se processam em todas as esferas da atividade humana, colocando em causa papéis e valores tradicionais e impondo novas e não muito claras exigências ao professor.

A desvalorização desse profissional, verificada nas péssimas condições de trabalho e de sobrevivência e na quase inexistência de programas de formação que concebam a prática educativa em arte como exercício da inteligência, sensibilidade, reflexão e criação, pode contribuir para que o professor desista da docência e abstenha-se do direito de projetar

continuamente, enterrando seus desejos e utopias no ensino-aprendizagem da arte.

Neste cenário, a formação continuada é mais do que nunca necessária, nem tanto para capacitar os professores para enfrentarem os problemas surgidos em situação de aula, mas, sobretudo, para auxiliá-los na construção de uma identidade profissional, o que pode ocorrer desde que as ações propostas não desconsiderem a própria arte como principal fonte de conhecimento e os dilemas do ofício, dentre os quais o enfraquecimento ou a anulação do desejo de continuar sendo professor.

As ações formadoras podem ser integradas ao cotidiano do professor, na escola ou em outros espaços, e ocorrer de forma participativa, tendo como eixo condutor a construção de sua autonomia, que pode ser acionada pela sua participação em um processo de trabalho com a arte, a partir do qual possa forjar propósitos pessoais para continuar sendo professor e ter a oportunidade de reconstruir seu projeto profissional.

Neste texto, discuto tanto a abordagem autobiográfica como um importante recurso na área de formação de professores de arte, na medida em que favorece o resgate de sentidos para a profissão, como também a apresento como valioso procedimento de investigação dos processos formativos no campo da educação.

O professor tem uma história, mesmo que dela tenha se distanciado, na qual estão guardados seus anseios e expectativas iniciais em relação à profissão. Escavá-la significa poder reavivar seu desejo em continuar sendo professor, trazendo-o para o presente e projetando-o no futuro.

Para o pesquisador e o formador, conhecer as histórias de vida de professores de arte significa ter o privilégio de desvendar os elementos construtores e mobilizadores de seus projetos de vida: seus sonhos, desejos, paixões e utopias. Por isso, àqueles que se dispõem a acompanhar o professor na intensa tarefa de reencontrar a *razão de ser* da profissão, é necessário um olhar sensível e acolhedor, que se esforce por realmente conhecê-lo e compreender como ele se tornou a pessoa que é hoje.

Cada ser humano é único em seus feitos, realizações, conquistas, fracassos, frustrações, sonhos, desejos, valores, idéias e sentimentos. Sua singularidade reflete as interações com o meio sócio-cultural e carrega os

traços de muitas pessoas com as quais conviveu, cujos efeitos podem ser ainda sentidos em sua vida.

Os percursos também são inusitados, cada qual escolhe por onde e como seguir. O caráter singular das trajetórias está nos fatos, acontecimentos e pessoas em torno dos quais se articulam momentos que foram decisivos para a vida.

Ter a oportunidade de reconhecê-los e poder refletir sobre suas conseqüências, ajuda a ampliar a compreensão que o sujeito tem acerca de sua própria dinâmica de formação. Tal compreensão contribui para a diminuição da distância que separa a condição de alheamento da profissão, a que o professor pode estar submetido, da plena assunção de sua natureza criadora e inventiva e, portanto, da possibilidade de exercer a docência da arte de forma realizadora.

A biografia como metodologia de investigação

Surgida nas ciências sociais como método de investigação, a biografia vem se constituindo como uma alternativa para a formação de adultos, ganhando especial relevância nos programas destinados aos professores.

A história de vida como meio de pesquisa teve uma evolução crescente e vem assumindo formas variadas, desde as tradicionais, como memórias ou crônicas, até formas novas que valorizam a oralidade e consideram as vidas ocultas como um testemunho vivo de épocas e períodos históricos.

Segundo Ferrarotti (1988), o método biográfico é decorrente da crise de método na sociologia clássica, que impôs o desenvolvimento de um procedimento investigativo que levasse em consideração os atos individuais concretos, o que não poderia ocorrer por meio de generalizações ou correlações fixas, seguindo determinados padrões interpretativos, mas sim se valendo de um método que assegurasse a articulação “do ato à estrutura, de uma história individual à história social” (p.20).

A biografia representou a possibilidade de uma teoria de ação social a um tempo histórica e não formal suficientemente flexível para estabelecer a relação entre as dimensões psicológica e social, porém, a posição de destaque da biografia nas ciências sociais não foi suficiente para afastar das

investigações que utilizam a história de vida o perigo das simplificações e das distorções, tendo mesmo ocorrido um esforço por parte da sociologia por enquadrá-la nos moldes tradicionais, já que as características que definem os limites da cientificidade desse método - a subjetividade e o fato de provirem quase totalmente do domínio do qualitativo - foram desrespeitadas.

Além do valor investigativo, a biografia também tem um outro, o de ser um importante instrumento formativo, em função do autoconhecimento que pode propiciar ao sujeito que narra a sua história.

Mas em que sentido a vida de cada indivíduo pode se caracterizar como uma história?

Essa questão é de grande relevância para a compreensão da importância que as histórias de vida podem ter nos programas de formação de professores de arte, especialmente porque a resposta a ela está diretamente relacionada à necessidade do sujeito em fazer escolhas, tomar decisões e antecipar resultados.

A biografia como instrumento de (auto)formação

A concepção comum de história está próxima à idéia de um amontoado de conhecimentos acerca do passado, que advêm de documentos relativos à Humanidade. Após serem organizados, tais conhecimentos, em uma narrativa que freqüentemente obedece a uma ordem cronológica, são finalmente difundidos. A análise dos elementos que constituem tais documentos favorece a compreensão do presente e do próprio fluxo da Humanidade. Sob esse ponto de vista, a história é um método de conhecimento.

Mas quando o foco investigativo desloca-se da Humanidade para as trajetórias individuais, a noção de história ganha uma outra dimensão, a de uma busca constante e ininterrupta, orientada por metas projetadas no tempo vindouro. Tal busca possibilita que o sujeito, sem perder a sua dimensão social, encontre um sentido para a sua experiência existencial.

Para Bourdieu (1996), a própria expressão *história de vida* não deixa margens para que se debata se de fato cada existência humana é ou não uma história: “Falar de história de vida é pelo menos pressupor – e isso não é pouco – que a vida é uma história” (p. 183).

Mas o sujeito não se constitui sozinho, faz parte de uma trama tecida com materiais procedentes de muitas outras histórias. Interpretar sua própria história, portanto, é compreender os fatos como “colocações e deslocamentos no espaço social” (Bourdieu, 1996, p.190), o que denota ser indispensável que o contexto em que se deu sua formação seja reconstruído e nele sejam incluídas suas relações interpessoais, ou seja, cada pessoa reúne todas as características do seu grupo social e apenas em relação a esse grupo é que sua biografia pode ter algum significado.

Essa concepção de sujeito garante àqueles que utilizam a abordagem autobiográfica como método de investigação o reconhecimento das singularidades sem desconsideração das relações sócio-culturais. Essa característica afasta tal método das abordagens funcionalistas que supõem indivíduos perfeitos, todos com as mesmas características cognitivas e seguindo mecanismos de decisão semelhantes (Levi, 1996).

Por considerar cada sujeito como portador de uma história pessoal, portanto, de um projeto de vida que está vinculado à história social, o método biográfico assume especial valor quando se trata de construir ou (re) construir uma identidade profissional, porque implica novas atitudes formativas nos programas de educação inicial e continuada.

Nesta perspectiva, as ações formadoras têm início com a recuperação, seguida da reconstrução, da história de cada professor ou futuro professor, tendo o cuidado de fornecer-lhes os meios para que possam submeter à reflexão e à crítica cada acontecimento considerado relevante para a sua vida. Isso pode ocorrer tanto individual como em conjunto com outros alunos ou educadores, de modo a garantir, em primeira instância, o reconhecimento das similaridades e a expressão das singularidades.

Compreendendo a lógica da sua formação, o sujeito amplia sua capacidade de questionar seus próprios valores e idéias; distanciando-se criticamente de si mesmo, ao mesmo tempo em que se reaproxima de suas intenções e propósitos primeiros nos campos da arte e educação. Pode, enfim, fazer antecipações, mantendo vivo o seu projeto como educador.

A separação entre o que se estuda na escola e a experiência vivida pelos educandos confere à primeira um caráter não verdadeiro. Com o alargamento do conceito de formação para além da concepção de educação

escolar, resultado da reflexão sobre o próprio percurso, o professor passa a valorizar as experiências de vida dos alunos também como geradoras de conhecimentos, esforçando-se em articulá-las aos conteúdos escolares.

De fato, é necessário que um novo espaço seja ocupado pelas experiências de vida dos alunos, partindo do reconhecimento de que são elas que garantem a ligação entre a vida e a escola. Tal atitude impõe a valorização da autonomia do educando em descobrir, como o próprio professor, o seu caminho de aprendizado.

Gaston Pineau (1988) nos ajuda a compreender a ampliação do conceito de formação aqui anunciado ao considerar que a formação do sujeito ocorre de três formas distintas, mas coexistentes, ao longo da sua existência, por ele denominadas: *ecoformação*, *autoformação* e *heteroformação*, sendo a última a que historicamente tem sido mais valorizada na escola:

Entre a ação dos outros (heteroformação) e a do meio ambiente (ecoformação), parece existir, ligada a estas últimas e delas dependente, mas à sua maneira, uma terceira força de formação, a do eu (autoformação). Uma terceira força que torna o decurso da vida mais complexo e que cria um campo dialético de tensões (...) (Pineau, 1988, p. 65).

Para o autor, a biografia não representa apenas um método para a formação de adultos, mas, fundamentalmente, um novo paradigma para o desenvolvimento de trabalhos com pessoas, seja no âmbito da pesquisa – já que coloca em causa a abordagem sociológica clássica, seja no âmbito da educação formal, por integrar à noção de experiência de vida uma importante dimensão geradora de conhecimento, qual seja a da *autoformação*, resultado do exercício reflexivo do sujeito acerca da própria existência.

Visto pela lente da autoformação e dinamizado pela narrativa autobiográfica, o processo de formação é considerado "permanente, dialético e multiforme", capaz de situar o sujeito dentro de um mundo sócio-cultural em constante mutação, do qual sofre influência de costumes, valores e cultura. De seu contato com os "elementos constitutivos e elementares da vida" - o eu, os outros e a natureza -, o sujeito cria o significado de pertencimento a um grupo e a sua existência adquire um significado no contexto do mundo das relações sociais. (Pineau, 1988, p. 76).

Nesta mesma direção estão as reflexões de Dominicé (1988):

A formação pertence, de fato, a quem se forma. É verdade que todo adulto depende de apoios exteriores: ele é ajudado e apoiado por outros, e a sua formação acompanha o percurso da sua socialização. Mas, em última análise, tudo se decide numa lógica de apropriação individual, cuja explicação teórica nem sempre é possível (p. 16).

Para Dominicé, a experiência é o eixo de uma aprendizagem ativa. Nesta perspectiva, a formação deixa de ter na escola e na figura do professor o seu lugar e agente por excelência, evidenciando a responsabilidade e autonomia do sujeito, que passa a ser considerado um ativo construtor dos saberes ao longo da sua existência.

História de vida e autobiografia na formação de adultos: a abordagem de Christine Josso

Christine Josso desenvolveu com Pierre Dominicé e Matthias Finger, na Universidade de Genebra, uma proposta de trabalho com adultos baseada nas histórias de vida, considerando que essas valorizam as experiências do sujeito e que em si já são autoformadoras e geradoras de conhecimento.

Josso, cujas idéias têm tido grande repercussão no Brasil, também é a responsável pelo seminário “História de Vida e Formação”, que oferece junto ao quadro da seção das Ciências da Educação da Universidade de Genebra, ligado ao curso “Da adolescência à vida adulta”, oferecido por Pierre Dominicé. Ambos compõem, juntamente com Matthias Finger, o grupo de investigação sobre adultos e seus processos de aprendizagem – GRAPPA, onde desenvolvem o que chamam de trabalho de “investigação-formação” em torno das histórias de vida.

Josso (1988, 2004) chama a atenção para o fato de ainda que *história de vida* e *autobiografia* serem formas de narrativas biográficas, elas guardam algumas particularidades que as diferenciam.

A autobiografia opõe-se à tentativa de totalização inerente à metodologia das histórias de vida porque se relaciona somente a trechos da vida, a recortes de uma existência, partindo de uma temática específica, por exemplo, quando se pede ao adulto que construa a sua narrativa focalizando unicamente a questão do trabalho, ou seja, enquanto a autobiografia recupera *flashes* da

memória, as histórias de vida partem sempre de um foco global que procura abarcar todas as dimensões da existência.

Ainda que pela abordagem biográfica a dimensão global da vida do sujeito tenha sido perdida, já que inúmeros fatos, acontecimentos e pessoas ficam de fora de sua narrativa, a focalização da reflexão crítica em determinado tema possibilita um aprofundamento em questões a ele relacionadas e pode gerar conhecimento.

Para Josso, ambas as formas de narrativa prestam-se à interpretação, ainda que cautelosa, por parte do investigador. Entretanto, na abordagem autobiográfica torna-se difícil realizar uma interpretação que considere os outros elementos importantes presentes na formação do sujeito que por inúmeros motivos não fazem parte de sua narrativa, já que parcial e temática. Essa dificuldade interpretativa quando não considerada pode colocar em cheque o próprio processo de formação do sujeito, incorrendo em generalização, redução, simplificação, distorção e/ou invasão.

Talvez o aspecto mais importante que aproxime a história de vida e a autobiografia como instrumentos de formação seja a firme convicção de que este processo de rememoração, ordenação e narrativa, intrinsecamente reflexivo, é por si só transformador e gerador de conhecimento.

Cada período da vida reúne vários fatos formadores e articula-se com outros períodos em torno de momentos em que o sujeito, tendo que se confrontar consigo mesmo, se vê obrigado a fazer escolhas e a se reorientar:

Desenvolver e explicitar as idéias e valores que presidiram suas escolhas e que levaram ou não a mudanças importantes descortinam aos professores outras possibilidades não consideradas, ou seja, a idéia de que tudo poderia ter sido diferente.

Essa experiência rechaça o determinismo, responsável pela visão fatalista que arruína as forças internas do sujeito, por si, intrinsecamente transformadoras. É neste sentido que Josso chama a atenção para a ambigüidade de sentidos da palavra *formação*, já que ela designa tanto a ação de *formar* (ou de ser formado) do ponto de vista escolar, atada, pois, à educação formal, como a ação de *formar-se*, esta última podendo ocorrer em diferentes lugares, a partir de múltiplas experiências (1988, p. 37).

Dito de outro modo, historiar a própria vida representa uma oportunidade de sanção do sujeito ao seu percurso de formação, mas também pode ser o início de um profundo questionamento, o que também é positivo, uma vez que interrogar os pressupostos que estiveram por trás das escolhas feitas no passado introduz uma possibilidade de exercício crítico e reflexivo no tempo atual e abre novas possibilidades no futuro.

Antes de tudo, porém, o professor precisa apropriar-se da sua história, não bastando que esteja vivo para que a sua vida se constitua em *uma história* de fato. Conquistar uma *história de vida* passa por um trabalho de reflexão sobre o sentido da própria trajetória, de modo que se possa, a partir de um processo de objetivação, contar para os outros quais são os elementos condutores da sua existência.

A consciência da pessoa que escreve a sua história encontra-se no centro do processo de formação garantindo que esse seja íntegro e completo; quando ausente, ocorrem lapsos acerca de algum período da vida. O pleno exercício da consciência é, portanto, o responsável pelo sujeito se sentir senhor da própria vida, por isso Josso afirma que só se tem realmente uma história de vida quando o sujeito dela se assenhora, já que somente a observação e a atenção ao que se passa consigo mesmo é que podem tornar possível que interfira na própria trajetória.

O ato de escrever a própria trajetória pode manter a pessoa integrada à sua sensibilidade, afetividade e imaginação, dimensões responsáveis pela sua ligação com o mundo e com os outros seres que foram, contudo, estancadas.

Baseada nisso, Josso propõe que seus alunos reconstruam os percursos das suas vidas organizando-os em uma seqüência cronológica, a partir das experiências que provocaram algum tipo de ruptura e em que possam ser identificadas as buscas inconscientes que os orientaram vida afora, pois cada existência, esclarece a autora, tem a tônica de uma determinada procura, donde se revela o desejo do sujeito. Essa busca, muitas vezes, só se torna consciente ao sujeito pela elaboração da narrativa, quando tem que organizar e relacionar os fatos de acordo com a sua lógica pessoal.

A partir do que pôde conhecer por meio das biografias dos seus alunos, Josso observou que as procuras predominantemente empenhadas ao longo de uma existência podem ser: pela felicidade, por conhecimentos, por um sentido

e, no centro de todas as outras, a procura pela consciência, que está relacionada à busca pelo conhecimento.

As narrativas não trabalham com uma suposta Realidade ou com a Verdade, mas sim com o Imaginário, ao qual muitas vezes não temos acesso, dada a condição de subordinação em que nos encontramos frente à racionalidade. Josso chega mesmo a se referir à narrativa da história de vida como autenticamente imaginária, pelo fato de partir das vivências que foram relevantes na vida dos sujeitos depois de submetidas à seleção e às ligações que esses fazem seguindo seus próprios critérios.

As vivências eleitas, por sua vez, não estão voltadas somente para o passado, mas apontam para um presente vivo, ou seja, para um tempo que abrange tanto o passado quanto as possibilidades representadas pelo futuro, inteiramente relacionado às questões da formação do sujeito.

O ato de recordar vem, muitas vezes, acompanhado de emoções e de lembranças traumáticas porque as vivências formadoras têm sempre uma ligação com uma forte emoção e, apesar disso, ainda são pouco valorizadas no ensino, chegando mesmo a ser consideradas perturbadoras.

O trabalho com adultos não pode ignorar a dimensão formadora das emoções, há que acolhê-las e dar-lhes o tempo para a necessária manifestação, mas esse estágio, lembra Josso, deve ser ultrapassado até que o sujeito alcance o nível reflexivo que pode, esse sim, gerar, mesmo de traumas e vivências negativas, algum conhecimento, pois mediadas pela reflexão as vivências tornam-se “experiências refletidas”.

Durante a audição das narrativas, o sujeito pode se dar conta do caráter associativo da rememoração e descobrir que o que o impulsiona a construir o seu percurso encontra-se justamente em seu caráter subjetivo. Na verdade, diz Josso, por meio da troca de experiências que provocaram mudanças, os sujeitos partilham a própria subjetividade, já que “a objetividade da narrativa é uma ilusão” (Josso, 1988, p. 42); sendo assim, a construção do percurso pessoal de formação é uma obra, a um tempo individual e coletiva.

A reflexão crítica sobre a própria vida impulsiona o sujeito à revisão das bases teóricas e conceituais que presidiram suas escolhas, resultando em autoconhecimento. Ao conhecer a si mesmo, o sujeito constata que há várias possibilidades de escolha e sente-se apto a interferir diretamente em sua vida

presente, podendo também reconhecer que, ao se tornar sujeito da própria história, afasta-se de uma perspectiva fixa. Para isso, porém, suas escolhas precisam resultar de seus desejos.

Em uma outra etapa do trabalho desenvolvido por Christine Josso, o sujeito procura localizar em sua narrativa os momentos de decisão que emergiram de uma necessidade ou desejo, durante os quais se viu obrigado a resolver o conflito entre o que achava que os outros dele esperavam e o que acreditava querer tornar-se para ser, autenticamente, ele próprio.

À sua interpretação segue uma reflexão sobre a narrativa, cuja dimensão cognitiva permite que responda como, quando e porque fez determinadas escolhas teóricas e quais são as idéias e teorias que utiliza para refletir sobre a própria narrativa e compreender a sua dinâmica própria de fazer ou não escolhas, de reagir e orientar a sua vida em cada período. Tem início, a partir dessa reflexão, um processo de não-identificação com as próprias idéias, o que, por sua vez, pode gerar a possibilidade de mudança.

Pautado na importância do esforço do sujeito em localizar o que foi “estruturante e mobilizador” em sua vida, (Josso, 1988, p. 45), tem início um outro momento, em que o formador trabalha com um tema que faça parte do horizonte de reflexão dos participantes e seja potencialmente gerador de novos significados e questionamentos.

A partir de então, o caráter formador das histórias de vida, forjado ao longo de um processo de aprendizado da flexibilidade, se explicita na abertura que os sujeitos passam a ter na sua relação com os saberes, que:

(..) implica-os diretamente como sujeitos que utilizam os referenciais que edificaram e dos quais se apropriaram no seu percurso de vida para construir significados que não têm outra legitimidade senão a de serem o resultado pensado das suas experiências. (Josso, 1988, p. 48).

O relato autobiográfico na formação de professores de Arte

A autobiografia vem sendo por mim utilizada como metodologia de investigação e instrumento de formação inicial e continuada de professores de arte há mais de uma década, em diferentes grupos e contextos.ⁱ

Ao longo de um determinado período de tempo de formação, proponho aos professores e futuros professores o desenvolvimento de vários exercícios –

plásticos, visuais, corporais, escritos e sonoros, tendo como objetivo a rememoração das experiências com a arte que foram verdadeiramente formativas, que sempre passam pelo crivo da reflexão.

Muitas foram as narrativas que tive o privilégio de ler. Seus conteúdos delas revelam que os fatos considerados formadores na vida de professores de arte são aqueles que propiciam algum tipo de transformação objetiva ou subjetiva, aproximando-os, de alguma maneira, do campo da arte e da educação.

Alguns aspectos presentes nas histórias de vida mencionados por Christine Josso também são observados nas narrativas dos professores e futuros professores de arte com os quais venho trabalhando, como a presença marcante de algumas pessoas e a busca principal que cada um estabeleceu para a vida, atrelada a questões afetivas, éticas, políticas e idealistas, ao conhecimento ou ao mundo do trabalho.

Pais, professores e amigos são evocados à medida que participaram de um momento importante da trajetória do sujeito, mas inúmeras outras pessoas são deixadas de lado, já que o eixo condutor que proponho não é o de relacionamento pessoal, mas sim a ligação com a arte e com a arte-educação, direcionando-se para a formação profissional e para a fase atual em que o se escreve o relato.

A família, a escola, a faculdade e o ambiente de trabalho compõem o espaço-tempo de formação dos professores de arte. Esses ambientes se fazem presentes ora nas lembranças relacionadas à infância e adolescência, ora no modo como concebem o exercício profissional ou desenham novos projetos.

Ferrarotti distingue dois grupos de materiais que podem advir do método biográfico: *materiais biográficos primários*, que são as narrativas recolhidas pelo investigador na interação direta com os sujeitos, e os *materiais biográficos secundários*, que se compõem de materiais recolhidos pelo investigador, mas que não foram advindos da interação com os sujeitos, tais como: correspondências, fotografias, recortes de jornal, entre outros.

O método biográfico tradicional prefere os materiais secundários, dada a sua maior objetividade, o que na opinião de Ferrarotti precisa ser invertido para que ele se renove:

Devemos voltar a trazer para o coração do método biográfico os materiais primários e a sua subjetividade explosiva. Não é só a riqueza objetiva do material biográfico que nos interessa, mas também e, sobretudo, a sua pregnância subjetiva (Ferrarotti, 1988: 25).

As narrativas de professores e futuros professores de arte são materiais biográficos primários elaborados a partir de uma intensa e prolongada interação que temos durante um determinado período.

Às vezes, as narrativas são compartilhadas com o grupo, outras tantas não são, sobretudo quando se dirigem a um único interlocutor. - a professora - cuja interlocução, invariavelmente, restringi-se à leitura dos relatos e ao acolhimento simbólico daquilo que segredam, ao contrário da metodologia das histórias de vida, em que o grupo e o coordenador, efetivamente, procedem à interpretação das narrativas dos participantes.

A leitura atenta dos relatos dos professores ou futuros professores de arte revela a qualidade interacional da qual estão impregnados e a intencionalidade comunicativa dos sujeitos, reafirmando a idéia de que a biografia só faz sentido em um processo formativo de professores pelo seu caráter de “comunicação interpessoal complexa e recíproca entre o narrador e o observador”, vez que até mesmo o monólogo autobiográfico mais solitário é uma tentativa de comunicação, pois, como lembra Ferrarotti (1988), supõe um interlocutor (pp. 25-27).

Nos relatos dos professores, aparecem o pai, a mãe, irmãos, primos, amigos, professores, experiências e atividades artísticas e estéticas, animais, objetos, espaços diversos, imagens, sons, acontecimentos tristes, experiências felizes, atitudes e descobertas, enfim, lembranças que, vinculadas ao modo particular de cada sujeito em compreendê-las, revelam a organização do seu mundo e a lenta construção do seu projeto de ser arte-educador. Por isso, os relatos autobiográficos de professores de arte são marcados pela subjetividade, poderíamos mesmo dizer que são feitos de subjetividade.

A abordagem biográfica é tão importante nos programas de formação de professores por dar voz e expressão à subjetividade do professor, continuamente ignorada e suprimida em seu cotidiano, afinal, como nos lembra Nóvoa (1992a) o profissional não está separado da pessoa, assim como a identidade está atada a uma identidade profissional.

Considerações finais

A incapacidade da escola em lidar com as individualidades por meio de uma perspectiva coletiva é a grande amarra que a impede de contribuir para a formação do sujeito, pois, de um modo geral, esse espaço oferece uma única moldura para o enquadre de todos os que nela estão, como se um mesmo formato e cor fossem suficientes para harmonizar os feitos, anseios, representações, desejos, necessidades e frustrações de cada pessoa.

Inserida na formação inicial de professores de arte ou no espaço de trabalho docente, a abordagem biográfica pode ser um veto à cercania representada pela homogeneização que rouba a identidade de alunos e professores, pois faz da formação e do exercício docente processos contínuos e partilhados de ação e reflexão, perfeitamente integrados ao cotidiano da universidade e da escola.

No próprio local onde passam grande parte de suas vidas, é justo que professores e alunos possam recuperar o interesse e a vontade pela arte e a educação, através do exercício compartilhado de fazer escolhas e antecipar novas ações.

Como no fragmento do poema de Cecília Meireles, que inicia este texto, trata-se do professor de arte não esmorecer ante as dificuldades da profissão e procurar conhecer a si próprio. O reflexo de sua própria imagem, contemplada no espelho das águas por onde realiza seu percurso, equivale ao encontro dos motivos que o levaram a escolher a arte e a educação como campos de interesse. Apropriando-se de seu percurso formativo, o professor de arte reconhece o sentido das escolhas que fez e percebe que pode fazer outras.

Em outras palavras, rememorar seu percurso formativo na área de arte e refletir sobre o conteúdo aflorado representa uma possibilidade de o professor encontrar (ou reencontrar) um sentido para exercer a docência de forma prazerosa, construindo (ou reconstruindo) continuamente seu projeto profissional.

ⁱ Detalhes do trabalho que desenvolvo na formação inicial e continuada de professores de arte, bem como o acesso ao conteúdo de muitas narrativas podem ser encontrados em minha dissertação de mestrado e em minha tese de doutorado, intituladas, respectivamente, “Aprender a ouvir o som das águas: o projeto poético-pedagógico do professor de arte” (FEUSP, 2002) e “Descobrir as texturas da essência da terra: formação inicial e práxis criadora do professor de arte” (FEUSP, 2007).

Referências

- BOURDIEU, Pierre. 1996. “A ilusão biográfica”. In: AMADO e FERREIRA (org.). Usos e abusos da história oral. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas: pp.183-191.
- DOMINICÉ, Pierre. 1988. “O processo de formação e alguns de seus componentes”. In: FINGER, M. e NÓVOA, A.(org.). 1988. O método (auto) biográfico e a formação. Cadernos de Formação 1. Lisboa: Ministério da Saúde: pp.53-61.
- FERRAROTTI, Franco. 1988. “Sobre a autonomia do método autobiográfico”. In: FINGER, M. e NÓVOA, A. (org.). 1988. O método (auto) biográfico e a formação. Cadernos de Formação 1. Lisboa: Ministério da Saúde: pp.19-34.
- FINGER, M. e NÓVOA, A. (org.)1988. O método (auto) biográfico e a formação. Cadernos de Formação 1. Lisboa: Ministério da Saúde.
- JOSSO, Christine. 1988. “Da formação do sujeito, ao sujeito da formação”. In: FINGER, M. e NÓVOA, A. (org.). 1988. O método (auto) biográfico e a formação. Cadernos de Formação 1, Lisboa: Ministério da Saúde: pp.37-50.
- JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004.
- LEVI, Giovanni. 1996. “Usos da biografia”. In: AMADO e FERREIRA (org.).Usos e abusos da história oral. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas: pp. 167-181.
- NÓVOA, Antonio. 1988. “A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus”. In: FINGER, M. e NÓVOA, A. (org.). 1988. O método (auto) biográfico e a formação. Cadernos de Formação 1. Lisboa: Ministério da Saúde: pp.107-129.
- _____. (org.). 1992. Os Professores e a sua Formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.
- PINEAU, Gaston. 1988. “A autobiografia no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação”. In: FINGER, M. e NÓVOA, A. 1988. O método (auto) biográfico e a formação. Cadernos de Formação1. Lisboa: Ministério da Saúde: pp.65-77.

Currículo resumido da autora:

Mestra e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e licenciada em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Uberlândia. É professora doutora junto aos cursos de graduação e pós-graduação do Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.