

Autoformação docente: constituição e permanência do conceito

Samara Moura Barreto de Abreu¹

Silvia Maria Nóbrega-Therrien²

Jaques Therrien³

Ensaio: considerações iniciais

Neste ensaio⁴, debatemos o conceito de autoformação docente na perspectiva histórica, apontando as suas dimensões ontológicas, epistemológicas e metodológicas, a fim de demarcar as transações e temporalidades sobre a constituição e a permanência desse conceito, aproximando-o também de outras (sub)categorias teóricas que suplantam essa tematização. Essa discussão foi tecida numa seção teórica de tese vinculada a um programa de pós-graduação em Educação que tem como área de concentração a formação de professores.

Trouxemos como inquietações reflexivas: Como se deu a constituição desse conceito e sua permanência? Quais categorias teóricas se ligam/dão suporte a esse conceito? O que implica/acrescenta o prefixo “auto” ao contexto da formação docente? Fomos guiados, durante a trajetória deste escrito, por essas queixas/querelas problematizadoras que ressoaram na busca de compreensão histórica e afirmação sobre as dimensões ontológicas, epistemológicas e metodológicas acerca do conceito de autoformação docente. Por meio dos escritos de Gaston Pineau⁵, afirmamo-nos sobre o conceito de autoformação, ao longo deste ensaio, com base na apreensão de obras clássicas de sua produção e de autores pioneiros inseridos no movimento de histórias de vida e formação, que se ancoram nas produções desse autor e colaboram com ela, no Brasil.

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Fortaleza, samara.abreu@ifce.edu.br

² Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, silnth@terra.com.br

³ Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, jacques@ufc.br

⁴ Produto de tese.

⁵ Pesquisador emérito da Universidade de Tours, França, e do Centro de Pesquisa em Educação e Formação Educativa Relacionada ao Meio Ambiente e Eco-Cidadania, da Universidade do Quebec, Montreal/Canadá.

Travessias históricas do conceito de autoformação

Como travessia histórica, situamos a autoformação docente na territorialidade dos acontecimentos políticos e pedagógicos dos anos 1980, quando se instaura o cenário de redemocratização educativa. Eclode, nesse período, um movimento pedagógico, no âmbito da formação docente, interpelado pela abordagem existencial e descortinado pela manifestação das histórias de vida e formação como virada epistemológica/linguística das Ciências Sociais (NÓVOA, 1992).

Esse movimento crítico nas Ciências Sociais e, sobretudo, Humanas (Educação) encarna a vida e a formação como produções subjetivas. Nessas produções, o professor deve ser colocado na centralidade dos debates educativos, reiterando o seu “lugar de voz”, o seu “lugar de autoria”, cuja efervescência se dá em relevo sobre as produções, associações, redes e formações de autores francófonos e lusófonos, nas quais o conceito de autoformação é matizado.

Em leitura com base na história, destacamos como pioneira a obra franco-quebequense *Produire sa vie autoformation et autobiographie* (PINEAU, 1983), publicada em Montreal/Canadá e em Paris/França, em 1983, demarcando para o mundo francófono a eclosão da corrente das Histórias de Vida em Formação e a aproximação desse conceito. A queixa problematizadora do livro propõe pensar: *A vida leva. Mas onde e como?* É na lapidação desse continente obscuro da autoformação, ao longo da vida, que essa obra tenta avançar, situando-a como uma problemática de poder e definindo-a como a apropriação por qualquer um do seu próprio poder de formação (PINEAU, 2006; PINEAU, 1983; PINEAU, 2014).

Em sequência, no mesmo ano, tem-se a formação da rede História de vida e autoformação, em decorrência do I Simpósio Internacional de pesquisa-formação em educação permanente, na Universidade de Montreal. O primeiro círculo de pioneiros foi constituído por: Pierre Dominicé e Christine Josso, da Universidade de Genebra; Guy de Villers, da Universidade Nova de Louvain; Bernadette Courtois e Guy Bonvalot, da Associação de Formação Profissional de Adultos (AFPA) da França; e Gaston Pineau, da Universidade de Montreal, além de António Nóvoa e Matthias Finger, da Universidade de Lisboa (PINEAU, 2006). No ano seguinte, em 1984, é lançada a revista francesa *Education Permanente*, com um número duplo (72-73), intitulado *Les Histoires de Vie entre la Recherche et la Formation*. Esse número serviu para a preparação, em

1986, de um colóquio sobre as histórias de vida na Universidade de Tours, na França (PINEAU, 2006).

No livro publicado por António Nóvoa e Matthias Finger, intitulado *O método (auto)biográfico e a formação*, em 1988, Gaston Pineau dedica o capítulo *A Autoformação no decurso da vida: Entre a hetero e a ecoformação* ao fortalecimento desse conceito sobre a apropriação por qualquer um do seu próprio poder de formação que ocorre em tríade: entre a ação dos outros (heteroformação) e a do meio ambiente (ecoformação), bem como a do eu (autoformação) sublinhada como terceira força de formação. Problematiza o decurso da vida⁶ recorrendo a um pensamento complexo, rebelde a toda simplificação unidimensional e linear, perspectivando-o sobre uma pluralidade sincrônica e diacrônica, em processo de dialetização.

Em 1989, é lançada a obra *Histoires de vie*, coordenada por Pineau e Jobert (1989), que é composta de dois tomos. O tomo I, *Utilisation pour la formation*, apresenta práticas de história de vida nos diferentes setores profissionais, com diferentes atores sociais e para diferentes finalidades. Os autores reiteram que a construção e a regulação da historicidade pessoal se colocam como características importantes da autoformação: são as que a fundamentam dialeticamente, afirmando a importância da história de vida para a construção e o conhecimento da autoformação. O diálogo construído no tomo II, *Approches multidisciplinaires*, visa transpor a “ilusão biográfica”⁷ como crítica anunciada ao movimento das histórias de vida e formação, em tensionamento sobre a validação epistemológica nas Ciências Humanas e Sociais. A queixa problematizadora se revela: “um saber objetivo sem sujeito”?; a partir dela, abordam a primazia do sujeito aprendente na elaboração de um saber sobre sua formação e suas aprendizagens.

Tais obras evidenciam, portanto, um deslocamento, a centração quase exclusiva do paradigma pedagógico-positivista sobre a heteroformação, sobremaneira incorporada à educação de adultos. Assim, havia um contexto de forte discussão no campo da formação docente naquele período (final dos anos 1980), do qual emergiram turbulências de antigos

⁶ Pineau (2014, p.93) aponta que o decurso da vida recrudescer “uma pluralidade sincrônica a partir das trocas incessantes dos seus múltiplos componentes internos e uma pluralidade diacrônica dos diferentes momentos, das diferentes fases da transformação do ser”.

⁷ Termo explicitado por Bourdieu (1986) no artigo *L’illusion Biographique*, publicado no *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. O autor faz uma crítica radical e incisiva, desconsiderando todo e qualquer argumento de defesa de qualquer valor cognitivo das histórias de vida no campo das Ciências Sociais. Disponível em: http://www.persee.fr/issue/arss_0335-5322_1986_num_62_1.

modelos educativos mais ou menos anacrônicos e germes de novos modelos, em diferentes estados de gestação de pluralidades sincrônica e diacrônica, cujo conceito de autoformação⁸ é tangenciado.

Após esse período de eclosão, aconteceu a difusão do Movimento (Auto)Biográfico em Educação na América Latina (a partir de 1990, com maior amplitude nos anos 2000), no qual destacamos o Brasil. Em território brasileiro, conforme explicitam Passegi e Souza (2017, p.12), esse movimento busca responder, essencialmente, às demandas da pesquisa educacional e às potencialidades de estudos com narrativas autobiográficas para superar as dificuldades das abordagens tradicionais cujos desdobramentos demarcam dois grandes períodos: “[u]m primeiro momento de eclosão do autobiográfico e das histórias de vida em Educação, que emerge nos anos 1990, e um segundo momento de expansão e diversificação dos temas de pesquisa, que se inicia nos anos 2000”. De forma complementar, Bueno, Chamlian, Sousa e Catani (2006) asseguram que essa efervescência deu-se em função das reformas legislativas que buscaram pôr em relevo o papel central do professor na formação e na profissionalização docente na América Latina em geral e no Brasil, reverberando no crescimento do interesse pelas abordagens autobiográficas e pelas histórias de vida de professores.

Depreendemos, portanto, que o conceito de autoformação no Brasil ganha luz nesse segundo momento de expansão, indo ao encontro do período de desenvolvimento diferenciado das histórias de vida em formação nos anos 2000 (PINEAU, 2006). É, portanto, o início de um novo século, e o crescimento desse campo conceitual é fomentado pela realização do Congresso Internacional de Pesquisa Autobiográfica (Cipa)⁹; pela fundação da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (Biograph) em 2008, assim como pelo lançamento da coleção Pesquisa (Auto)Biográfica: Educação, pela Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EDUFRN), no mesmo ano; e o lançamento da série Clássicos das Histórias de Vida pela EDUFRN. Todos esses acontecimentos são marcos no caminho entre o diálogo de brasileiros e estrangeiros (BRAGANÇA, 2014; PASSEGI; SOUZA, 2017).

⁸ Referenciado por Pineau (2014) como “dupla apropriação do poder da formação; é tomar em mãos esse poder – tornar-se sujeito –, mas é também aplicá-lo a si mesmo, tornar-se objeto da formação para si mesmo”.

⁹ As edições do Cipa aconteceram em 2004, em Porto Alegre; em 2006, em Salvador; em 2008, em Natal; em 2010, em São Paulo; em 2012, em Porto Alegre; em 2014, no Rio de Janeiro; em 2016, em Cuiabá; em 2018, em São Paulo; e em 2021, em formato virtual devido ao contexto pandêmico de Covid-19.

A partir desses acontecimentos históricos compreendidos no palco de diversas transformações paradigmáticas, em que a atenção é dada para a realidade luso-francófona e brasileira, referenciamos que a constituição e a permanência do conceito de autoformação docente estão fortemente relacionadas às legitimidades política e pedagógica. Tais legitimidades se põem em emergência da autonomização educativa, a fim de afirmar o lugar do sujeito na e pela formação em autolibertação¹⁰.

Explicitação das dimensões ontológica, epistemológica e metodológica do conceito de autoformação

Ao fazermos esse atravessamento de releitura histórica e reiteração conceitual sobre a autoformação docente, vamos empreendendo uma articulação do pensamento-ação que reside sobre a explicitação das dimensões ontológica, epistemológica e metodológica (THERRIEN, 2014) que reveste esse conceito. Sua implicação hermenêutica-crítica sobre a lapidação de fontes literárias (obras produzidas por Gaston Pineau) nos movimenta para um quadro de convergência, apresentado a seguir (Quadro 1). Reforçamos que essas dimensões salientadas por Therrien (2014) estão amalgamadas, e não isoladas, o que nos possibilita uma compreensão mais integral e ampliada em referência a esse conceito. Ao mesmo tempo, cada uma permite enxergar um aspecto dentro desse complexo e o modo como o conceito vai se sedimentando ao longo do tempo, em novas conformações, inclusive em terras brasileiras.

O Quadro 1 traz (1) aspectos do conceito de autoformação e as suas dimensões, tendo em sequência (2) as sínteses hermenêuticas, como movimento da nossa compreensão sobre cada dimensão explicitada, e (3) as categorias teóricas que dão suporte/permeiam esse conceito.

¹⁰ Conforme nos explica Pineau (2014, p.92), afirmarmos o lugar do sujeito na e pela formação a fim de “uma autolibertação dos determinismos cegos, fonte de estereótipos, de ideias feitas e de preconceitos, produzidos pela estrutura social”.

Quadro 1 – Dimensões ontológica, epistemológica e metodológica revestidas/apropriadas pelo conceito de autoformação

Dimensões Revestidas/ Apropriadas ao Conceito de Autoformação	Sínteses Hermenêuticas	Categorias Teóricas que Dão Suporte a esse conceito
Dimensão Ontológica	<ul style="list-style-type: none"> • A compreensão da vida em decurso, matizada por ciclos em transitividade/em permanente transformação dialética evidenciada por pluralidades sincrônica e diacrônica, rompendo a concepção fixista, involutiva, simplista e linear frente a uma totalidade emancipatória e social. • A concepção ecossistêmica e relacional do sujeito/ pessoa em processo tripolar: o eu, o outro, e o meio, em realidade antropoformação/educação. • Desapropriação da concepção de adaptação natural do sujeito/pessoa ao meio (determinante), pautando-se sobre uma reinvenção e transformação de si mesmo, em reintegração axiomática à sua totalidade fundante. • A educação compreendida como processo permanente essencialmente auto e altero formativo, individual e social. 	<p>Cidadania planetária Ecologia de saberes Hetero, eco, auto (formação) Indivduação/socialização Transformação de si próprio e Reinvenção de si Alteridade Cultura</p>
Dimensão Epistemológica	<ul style="list-style-type: none"> • A autonomização como princípio educativo e modo de enfrentamento às concepções políticas de dominação/opressão de classes exploradas socialmente, em movimento de autolibertação dos exoterodeterminismos cegos, fonte de estereótipos, de ideias feitas e de preconceitos, produzidos pela estrutura social, com vistas à democratização e emancipação humana como ser social. • A perspectiva autorreferenciada que estabelece uma dupla apropriação do poder da formação, possibilitando tornar-se sujeito e objeto ao mesmo tempo, em ruptura de exoterodeterminismos (culturais e estruturais) • O deslocamento da centração quase exclusiva do paradigma pedagógico-positivista sobre a heteroformação (demarcado como um período paleocultural) para a emergência de um novo paradigma antropoformador localizado na pós-modernidade, que busca criar ligações entre pesquisa, ação e formação, mediante uma epistemologia sistêmica transdisciplinar, dando relevo à autoecoformação (demarcado como idade neocultural). • Modelização da pesquisa numa vertente não instituída da formação com o objetivo emancipatório de conscientização e autonomização” 	<p>Autonomia/cidadania Libertação Consciência/Reflexão crítica/Reflexividade. Dominação/Opressão Emancipação/Conscientização Lógica interna e externa Relações/ Formações instituídas e instituintes Educação bancária Construtivismo Reflexividade Etnopesquisa-formação Pesquisa-Ação-Formação Paradigma da Complexidade Abordagem sistêmica Transdisciplinaridade Autoorganização Paradigma antropoformador de pesquisa-ação-formação transdisciplinar</p>
Dimensão Metodológica	<ul style="list-style-type: none"> • A incorporação de uma perspectiva de formação permanente, dialética e multiforme com atenção dada, em especial, à Educação de Adultos¹ como práxis educativa, cujo delineamento metodológico caminha sobre o investimento da história de vida na formação em contexto da dialogicidade e exploração das aprendizagens dos sentidos da existência ao longo da e em todos os setores da vida, como caminho de uma antropoformação, atravessada por uma cultura de paz como didática social. 	<p>Educação de adultos Formação Permanente Dialogicidade Abordagem de Histórias de Vida Método (auto)biográfico. Dispositivos (auto)biográficos.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Gaston Pineau (1983; 1987; 1988; 2004; 2005; 2006; 2014; 2020)¹¹ e Therrien (2014).

Na dimensão ontológica, percebe-se que o conceito de autoformação docente traz a compreensão da vida em decurso, matizada por ciclos em transitividade e permanente transformação dialética, evidenciada por pluralidades sincrônica e diacrônica, rompendo a

¹¹ PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a eco e a heteroformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS, 1987, p.75-78.; PINEAU, G. *Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores*. São Paulo: Triom, 2004.; PINEAU, G. Emergência de um paradigma antropoformador de pesquisa-ação-formação transdisciplinar. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v.14, n.3, p.102-110, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sausoc/v14n3/06.pdf>. Acesso em: 2 set. 2020.; PINEAU, G. Ancoragem de uma política de pesquisa em ciências humanas: histórias das novas profissões socioeducativas em formação. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v.5, n.13, p.55-70, jan./abr. 2020.

concepção fixista, involutiva, simplista e linear. Ademais, considera a concepção ecossistêmica e relacional do sujeito/pessoa em processo tripolar: o eu, o outro e o meio, em realidade, antropofomação em contexto de desapropriação da concepção de adaptação natural do sujeito/pessoa ao meio, pautando-se por uma reinvenção e uma transformação de si mesmo, em reintegração axiomática dos problemas vitais. Vemos, com isso, a confluência com estas categorias: cidadania planetária; ecologia de saberes; hetero, eco, auto (formação); individuação; transformação de si próprio e reinvenção de si; alteridade; e cultura.

No que se refere à dimensão epistemológica, reconhecemos uma perspectiva autorreferenciada, que estabelece dupla apropriação do poder da formação. Isso possibilita tornar-se sujeito e objeto, ao mesmo tempo, em ruptura de exoterodeterminismos (culturais e estruturais), com deslocamento da centração quase exclusiva do paradigma pedagógico-positivista sobre a heterofomação (demarcado como um período paleocultural) para a emergência de um novo paradigma antropofomador, localizado na pós-modernidade. Esse paradigma busca criar ligações entre pesquisa, ação e formação, mediante uma epistemologia sistêmica transdisciplinar, dando relevo à autoecoformação (demarcado como idade neocultural).

Ainda, a dimensão ontológica traz a modelização da pesquisa numa vertente não instituída da formação com o objetivo emancipatório de conscientização e de autonomização. Para tanto, apreende a autonomização como princípio educativo e modo de enfrentamento às reações políticas de dominação/opressão de classes exploradas socialmente, em movimento de autolibertação dos exoterodeterminismos cegos, fonte de estereótipos, de ideias feitas e de preconceitos, produzidos pela estrutura social, com vistas à democratização e à emancipação humana. Foram evidenciadas como categorias emergentes: Construtivismo; Etnopesquisa-formação; Pesquisa-Ação-Formação; Complexidade; Abordagem sistêmica; Transdisciplinaridade; Autoorganização; Paradigma antropofomador de pesquisa-ação-formação transdisciplinar; Formação instituída e Formação não instituída ou Instituinte; Emancipação/Conscientização; Autonomia; Libertação; Consciência/Reflexão crítica/Reflexividade; Dominação/Opressão; Democratização; Emancipação/Conscientização; Lógicas interna e externa; Relações instituídas e instituintes; e Educação bancária.

Sobre a dimensão metodológica, identificamos a incorporação de uma perspectiva de

formação permanente, dialética e multiforme, com atenção dada, em especial, à educação de adultos no contexto da práxis, cujo delineamento para uma antropofomação é anunciado no e pelo investimento da história de vida na formação em contexto de dialogicidade e exploração das aprendizagens dos sentidos da existência ao longo da vida e em todos os setores dela. Esse é, então, o caminho para uma antropofomação, atravessada por uma cultura de paz como didática social. Incorporamos as seguintes categorias para essa discussão: Educação de adultos; Formação permanente; Dialogicidade; Abordagem de histórias de vida; Método (auto)biográfico; e Dispositivos (auto)biográficos.

Considerações heurísticas e transitividade do conceito de autoformação docente

Por meio das implicações e do aprofundamento teórico apresentado, compreendemos a autoformação docente como um processo de formação reflexiva e autorreferenciada implicada aos sentidos e significados produzidos no decurso/transitividade heurística da vida, em contexto de autonomização política, que se pauta na libertação e na emancipação. Em decorrência, a práxis educativa aponta para um devir interior (eu) transformativo, concernente às experiências e aprendizagens do sujeito-professor/a sobre as alteridades estabelecidas nas relações dialógicas com outro(hetero/sócio) e com o meio (eco) cuja relação instituinte é privilegiada, com destaque para a educação de adultos.

Por fim, parece ser oportuno afirmar que independentemente da substantivação a qual se ligue, a prefixação “auto” detém a chave conceptual máxima para suspender as lições formativas da experiência ou da solidão (PINEAU *apud* CARRÉ, 1995). Em outras palavras, no que se refere à autoformação docente, esse prefixo evoca nessa tese a individuação (a pessoa do professor) como chave proprioceptiva das reiteraões de aprendizagens das experiências de vida, formação e profissão. Por assim dizer, a autoformação docente encarnada sobre os processos educacionais refere-se à concepção do ser humano como sujeito que conjuga a relação dialética do “eu” único socialmente integrado ao “outro/alter” (alteridade), com vistas a uma consciência de libertação/emancipação pela (reflexividade crítica), na e pela práxis dialógica (dialogicidade). É com base nessa compreensão conceitual que definimos/traduzimos/distinguimos como referentes matriciais da autoformação docente os seguintes: a alteridade, a

reflexividade e a dialogicidade, estabelecendo-as como subcategorias teórico-empíricas para este ensaio, encarnada a uma identidade evolutiva sustentada por uma racionalidade dialógica-reflexiva.

Referências

- BRAGANÇA, I. F. S. Pesquisa-formação (auto) biográfica: reflexões sobre a narrativa oral como fonte e a compreensão cênica como caminho de análise. *Pesquisa (Auto) Biográfica, Fontes e Questões*, [S. l.], v.1, p.79-95, 2014.
- BUENO, B. O.; CHAMLIAN, H. C.; SOUZA, C. P.; CATANI, D. B. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p.385-410, maio/ago. 2006.
- CARRÉ, P. L'autodirection en formation: contribution à une analyse ternaire del'autoformation. *Education Permanente*, [S. l.], v.1, n.122, p.221-32, 1995.
- NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Portugal: Porto, 1992.
- PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. O movimento (auto) biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. *Investigación Cualitativa*, [S. l.], v.2, n.1, p.6-26, 2017.
- PINEAU, G. Les volontaires d'ATD quart monde: des passeurs et des casseurs de frontières. In: BRUN, P. et al. (org.). *À la rencontre des milieux de pauvreté: de la relation personnelle à l'action collective*. Lyon: Chronique Sociale, 2014. p.212-218.
- PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Educ. Pesqui*, São Paulo, v.32, n.2, p.329-343, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a09v32n2>. Acesso em: 2 set. 2020.
- PINEAU, G. A autobiografia no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: FINGER, M; NÓVOA, A. (org.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: MS, 1988, p.65-77. [Cadernos de Formação 1].
- PINEAU, G. *Produire sa vie: produire sa vie autoformation et autobiographie*. Paris: Edilig; Montréal: St Martin.1983.
- PINEAU, G; JOBERT, G. *Histoires de vie* (T Histoires de vie omes 2). Paris: L'Harmattan, 1989.
- THERRIEN, J. Novos contextos da pós-graduação em educação: uma reflexão sobre parâmetros que permeiam a formação para o saber profissional. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 22., 2014. *Anais [...]*. EPENN, Natal, 2014. p.01-11. [Mesa Temática].

Recebido em janeiro 2022.
Aprovado em maio 2022.