

# Sobre o conceito de *formação* na abordagem (auto)biográfica

*About the concept of formation in auto-biographical approach*

INÊS FERREIRA DE SOUZA BRAGANÇA\*



**RESUMO** – O presente artigo focaliza a análise do conceito de *formação* no contexto da abordagem (auto)biográfica. Observa-se que, no campo educativo, para além da contribuição nos processos de investigação, a especificidade da referida perspectiva coloca-se, nomeadamente, por seu potencial formador. Busca-se, assim, ao longo do texto, trazer reflexões sobre sentidos da formação, inicialmente destacando o conceito por meio da revisão de literatura e, a seguir, tematizando as articulações possíveis quanto à aprendizagem experiencial e aos processos identitários, que, de forma recorrente, interrelacionam-se à formação, na literatura estudada.

**Palavras-chave** – formação; abordagem (auto)biográfica; aprendizagem experiencial; processos identitários

**ABSTRACT** – The present article has its focus on the study of the concept of formation on an auto-biographical approach context. In the educational field we have noticed that, far beyond the contribution in the investigation processes, the specificity of the mentioned perspective is reputedly placed by its potential former. We aim, thus, throughout the text, to rouse reflections on formation senses, firstly detaching the concept through a review of the literature and, secondly, presenting possible articulations regarding experiential learning and identitarian processes which, in a recurrent way, have mutual relationship with formation in the mentioned literature.

**Keywords** – formation; auto-biographical approach; experiential learning; identitarian processes

## REFLEXÕES SOBRE A ESPECIFICIDADE DA ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA NO CAMPO EDUCATIVO

O presente texto parte de reflexões tecidas nos movimentos de estudo e elaboração da tese *História de Vida e Formação de Professores/as: Diálogos entre Brasil e Portugal*<sup>1</sup> que tomou como um dos fios de análise a busca de uma epistemologia de formação que, contrapondo-se à racionalidade técnica, mobilize uma racionalidade sensível, incorporando a vida dos sujeitos, em toda a sua complexidade existencial, como componente fundamental do processo formativo. Escritos do livro da vida,<sup>2</sup> do dia 21 de agosto de 2005, indicam a preocupação com a atribuição de novos sentidos à formação que permeou o caminho trilhado pela pesquisa:

[...] ao falar da problemática da pesquisa, hoje em desenvolvimento, ao buscar uma abordagem fundamentada na existência, encontro, no fundo, a necessidade de uma formação menos retórica e externa aos sujeitos, uma formação instituinte de novas imagens, saberes e práticas educativas. Uma formação mais ligada à vida e às suas complexidades (BRAGANÇA, 2009).

Partindo dessa problemática, o caminho da investigação levou-nos a tomar as histórias de vida de professoras brasileiras e portuguesas, por meio das biografias educativas, constituindo-se numa alternativa teórico-metodológica no processo de tematização da própria vida, como espaço/tempo de formação docente. Nesse sentido, perguntamo-nos: *O trabalho com as histórias de vida, em contexto de formação de professores/as, pode contribuir na busca de uma racionalidade mais humana, sensível e partilhada?*

\* Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Évora (Portugal) e Professora do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (RJ, Brasil) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (RJ, Brasil). E-mail: <inesbraganca@uol.com.br>. Artigo recebido em dezembro de 2010 e aprovado em março 2011.

No processo da pesquisa, desenvolvemos uma revisão de literatura, envolvendo a produção brasileira, portuguesa e francófona. Dentro desse estudo, focalizamos como um dos eixos de análise a *formação* enquanto conceito central da abordagem (auto)biográfica e para a pesquisa proposta. Observamos que, no campo educativo, a especificidade dessa perspectiva, para além da contribuição nos processos de investigação, coloca-se, nomeadamente, por seu potencial formador.

Refletindo sobre a especificidade fundadora da relação entre a abordagem (auto)biográfica e o campo educativo, Couceiro (2002, p. 156) questiona a lógica de utilização que temos privilegiado: “Uma lógica mimética em relação ao seu uso noutras disciplinas? Uma nova e diferente perspectiva, tendo em conta um objecto específico e identificável, neste domínio? E neste caso, qual é então esse objecto específico?” A autora encaminha a seguinte reflexão:

Assim sendo, podemos dizer que o objecto próprio das Histórias de Vida, em Ciências da Educação, é a Formação/Autoformação, na medida em que nos permitem conhecê-las melhor e os seus processos. De algum modo as Histórias de Vida são uma “mediação” para a formação. Não no sentido de as considerar como uma técnica de formação, mas como uma abordagem que produz, ela própria, um certo tipo de formação e um certo tipo de conhecimento. Ou seja, as Histórias de Vida influenciam a natureza da formação que se produz, introduzindo mesmo uma ruptura epistemológica no conceito de formação (COUCEIRO, 2002, p. 157).

Observamos, portanto, que, nas Ciências da Educação, a utilização da perspectiva teórico-metodológica das histórias de vida vem atrelada à formação, entendida como processo permanente ao longo da vida. Enquanto nas Ciências Humanas em geral, a partir da origem sociológica, coloca-se como metodologia de pesquisa, em educação centra-se nos processos formativos.

No *Método (auto)biográfico e a formação*, livro que marca a introdução dessa abordagem em Portugal e, depois, no Brasil, Nóvoa e Finger (1988, p. 11) destacam como objetivo da obra:

[...] dar a conhecer ao público português interessado pela problemática das ciências da educação e da formação de adultos um conjunto de reflexões em torno da utilização das histórias de vida ou do método biográfico ou das biografias educativas ou [...] como instrumento de investigação-formação.

Percebemos, assim, na interação entre práticas de pesquisa e formação, a afirmação dessa abordagem no campo educativo. Mesmo quando a perspectiva se coloca centrada na investigação, o fato de rememorar a vida traz para os/as participantes um sentido formador.

Buscamos, portanto, ao longo do texto, trazer reflexões sobre sentidos da formação na abordagem (auto)biográfica, inicialmente focalizando o conceito por meio da revisão de literatura e, a seguir, tematizando as articulações possíveis quanto à aprendizagem experiencial e aos processos identitários, que, de forma recorrente, interrelacionam-se à formação, na referida literatura.

## 1 FORMAÇÃO: TESSITURAS E SENTIDOS

Do ponto de vista filosófico, pensar a formação traz o humano para o centro de nossa reflexão. Enquanto sujeitos históricos, construímo-nos a partir das relações que estabelecemos conosco mesmos, com o meio e os outros homens e mulheres, e é assim, nessa rede de interdependência, que o conhecimento é produzido e partilhado. As interações humanas vão constituindo a cultura, e a *educação* consiste na apropriação/recriação desse conhecimento acumulado pela humanidade; nesse sentido, o processo educativo permeia toda vida humana.

As instituições educativas afirmam-se como espaços sociais em que esse movimento ocorre de forma sistematizada. Contudo, o processo educativo não se restringe a elas, ao contrário, perpassa toda vida humana. Por meio da educação, o sujeito amplia sua visão de mundo e se organiza para atuar de forma crítica, propositiva e humana. O conhecimento é, assim, uma possibilidade de libertação. A educação coloca-se, dessa forma, como prática social, tanto em sua vertente institucionalizada como em sua vertente informal. Já a formação é um processo interior; ela liga-se à experiência pessoal do sujeito que se permite transformar pelo conhecimento. Assim, podemos afirmar que, potencialmente, todos os espaços e tempos da vida são espaços e tempos de formação, de transformação humana.

De acordo com Benjamin (1993), encontramos uma contraposição entre vivência e experiência: enquanto a vivência é pontual e efêmera, a experiência é o que nos mobiliza, toca-nos, afeta-nos; portanto, tem um potencial transformador, traz a força do coletivo, da participação do outro e tem a marca de uma abertura polifônica por seus múltiplos sentidos e leituras. Analisando o conceito de experiência, Larrosa (2002) desenvolve uma excelente reflexão, citando Heidegger:

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela,

entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (HEIDEGGER, 1987, p. 143, apud LARROSA, 2002, p. 25).

São as experiências formadoras, na força do que nos atinge, que nos sobrevivem, nos derrubam e transformam, inscritas na memória, que retornam pela narrativa não como descrição, mas como recriação, reconstrução. Assim, “a experiência que passa de pessoa em pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores” (BENJAMIN, 1993, p. 198), ou seja, a experiência é a fonte da narração e dos narradores.

Observamos, entretanto, que a contemporaneidade nos confronta com uma intensa “aceleração” (NORA, 1993). Convivemos com um ritmo tenso e intenso que leva, muitas vezes, à interdição do diálogo, da partilha, do encontro, da reflexão e, nesse sentido, temos, hoje, mais a informação do que o conhecimento. Com Linhares (2000), perguntamos: *quais são as possibilidades de pontes entre a vida e o conhecimento?* O filósofo grego já dizia: “conhece-te a ti mesmo e tu conhecerás o universo e os deuses”. O conhecimento, como expressão da existência humana, exige reflexão pessoal, exige parar a “aceleração” da vida cotidiana, o ritmo cronológico e se permitir voltar sobre si mesmo, fortalecendo os fios que, em cada ciclo de nossa vida, dão sentido à existência. Outrossim, ao mesmo tempo em que reencontramos a nós mesmos nesse movimento, abrimos-nos ao outro, ao universo.

Nesse sentido, Josso (2002, p. 66-80) perspectiva a formação como busca vital, saber-viver, busca de si e do nós, da felicidade, do sentido e do conhecimento. Esses elementos indicam a perspectiva ontológica da formação que vem impregnada à natureza humana, é o estar no mundo, com as pessoas e a natureza, que vai abrindo caminhos para uma transformação interior e, ao mesmo tempo, projeta-se nas relações do sujeito com o mundo, ou seja, há uma dialética indissociável entre o “eu” e o “nós” na constituição da formação.

Retomando os três mestres de Rousseau – eu, os outros e as coisas – Pineau (1988) nos apresenta a teoria tripolar da formação humana que envolve: auto, hetero e ecoformação. A autoformação é a dimensão pessoal de reencontro reflexivo em que as questões do presente levam-nos a problematizar o passado e a construir projeto sobre o futuro; a heteroformação aponta para a significativa presença de muitos outros que atravessam nossa história de vida, pessoas com quem aprendemos e ensinamos; a ecoformação aborda nossa relação com o mundo, o trabalho e a cultura.

Notamos que o conceito de autoformação surge tanto nos trabalhos de Dominicé (1985), quanto de Pineau e Michèle (1983), como o movimento pelo qual o sujeito

assume a responsabilidade por seu processo formativo, *a capacidade de o indivíduo se autoeducar de maneira permanente*, dentro de um contexto do homem como responsável e autônomo. Gaston Pineau utiliza a metáfora do *dia* e da *noite* para refletir sobre a autoformação: processo individual e subjetivo – noturno, tendo como contraponto a heteroformação, processo institucionalizado e formal – diurno.

Notre culture s’est développée selon le régime diurne, régime du clair, du séparé, du distinct. Que la lumière disparaisse et cette culture s’évanouit. La nuit, les experts dorment, l’éducation aussi; les écoles sont fermées (PINEAU; MICHELE, 1983, p. 15).

A noite vem como possibilidade de aflorar um espaço/tempo de energia, de contra-poder ao sentido da formação oficial, de autoformação, de desenvolvimento da “autos” que se manifesta pela tomada da vida em mãos num trabalho laborioso de dar sentido a existencialidade (PINEAU; MICHELE, p. 15-22). Tais autores definem, assim, os processos de hetero e autoformação:

Ainsi le pôle hétéroformation se caractérise de façon pure par le pouvoir prépondérant d’un formateur “responsable” qui impose les objets, objectifs et moyens de formation; le formé n’ayant qu’un rôle d’assimilation. Le pôle d’autoformation à l’autre extrémité représente la situation où le pouvoir est au sujet qui se forme selon des objectifs, objets et moyens non imposés par un autre; l’autre ou les autres n’étant présents que comme réalités influentes à accommoder (PINEAU; MICHELE, 1983, p. 45).

Analisando o conceito de autoformação, Galvani (1995, p. 97-100) identifica três aportes: o técnico-pedagógico, como aquisição individual de informações, centrado na aprendizagem de saberes técnicos; o sociopedagógico, fundamentado em Dumazedier, segundo o qual a autoformação é analisada como fato social, como a mudança permanente da sociedade educativa, impulsionando a formação pessoal; o biocognitivo, que toma como referência as reflexões de Pineau, em que a autoformação é analisada como processo vital de interação cognitiva de todo vivente e a formação, como processo ontológico vital de atualização de uma forma.

Encontramos, na literatura estudada, influência dos dois últimos aportes citados. Os trabalhos francófonos, no campo da educação permanente, tomam como referência uma perspectiva biocognitiva e existencialista para o processo de formação dos adultos, em que a autoformação pressupõe uma experiência com o conhecimento, uma reorganização interna do sujeito frente à vida, à produção de sentidos, à transformação pessoal. Assim, a relação com o saber torna-se mais importante do que o próprio saber (CHENÉ, 1988, p. 89).

Nas palavras de Couceiro (1992, p. 56),

Formar-se é dar-se uma forma, o que significa [...] “pôr em conjunto elementos diversos que podem ser contraditórios”. Esta produção de unidade, de unificação, numa forma própria desenrola-se segundo uma dinâmica que reforça a singularidade pessoal o que permite dar forma à totalidade de si mesmo e conduzir à produção de si próprio.

É preciso, contudo, ter cuidado com as apropriações do conceito de autoformação, no sentido de responsabilizar, de forma enfática, o papel do sujeito individual sobre seu processo formativo. Se entendemos a formação como um processo interior, referido à possibilidade de o sujeito se permitir tocar pelos movimentos educativos da vida, transformando-os em experiências significativas, reconhecemos, então, o lugar central do sujeito. Afirmamos, no entanto, que a intensidade das experiências que se tornam significativas e formativas são necessariamente coletivas; elas vêm de um investimento social, no caso do processo escolar, ou das tramas, dos encontros e desencontros que temos com os outros e com o meio, ao longo da vida. Atribuir ênfase à autoformação como processo individual acarreta o risco de fortalecer a posição ideológica de isolamento do sujeito, discurso articulado às propostas de educação no bojo do conceito de empregabilidade.<sup>3</sup>

Nóvoa (2002, p. 9) contextualiza a apropriação do conceito autoformação a serviço das políticas de emprego, afirmando o seguinte:

A expressão *lifelong learning* servia melhor aos propósitos de uma ideologia da formação “colada” às questões do emprego. A partir de meados dos anos 90, a “Educação e Formação ao Longo da Vida” aparece como tema obrigatório da agenda política, nomeadamente na União Europeia. A sua definição, em paralelo com o novo objectivo da empregabilidade, permitia transferir para o plano individual a resolução da crise do chamado “modelo social europeu”. A partir de então, Bruxelas escreve em todos os seus documentos que “deve ser concedida prioridade à educação e formação ao longo da vida” e que os cidadãos “devem ser responsáveis por actualizar constantemente os seus conhecimentos e melhorar a sua empregabilidade”.

Sem minimizar a importância da participação e envolvimento do sujeito no seu processo de formação permanente, demarcamos uma posição crítica quanto à abordagem que responsabiliza o sujeito por esse processo, esvaziando o significado e a importância de políticas públicas que garantam o acesso e a qualidade do processo educativo formal. Buscamos, assim, o sentido da colocação do sujeito no processo de investigação;

contudo, um sujeito necessariamente imerso em relações sociais que o constituem e que dão sentido ao seu projeto de formação.

Observamos que o conjunto das referidas discussões conceituais, originárias do campo da formação de adultos, influenciou concepções e práticas de formação docente, especialmente referências e discussões que trazem a importância da autoformação, de uma abordagem experiencial/pessoal, bem como o questionamento das concepções de formação inicial e contínua.

Segundo Santana (1993), o conceito de autoformação apresenta uma relação com o entendimento do desenvolvimento profissional dos professores, passando pela revalorização da experiência como processo formador, elemento fundamental de construção do conhecimento profissional.

Analisando referências de formação de professores, Estrela (2002, p. 21) destaca perspectivas ancoradas em uma filosofia e uma Pedagogia essencialista, “valorizadoras de uma concepção racionalista do homem e de uma visão normativa do ensino e da profissão, de uma imagem da profissão como trabalho intelectual de carácter técnico” e modelos da pós-modernidade, que veem o professor como sujeito ativo de sua formação. Nesse âmbito, destaca, também, perspectivas centradas nos percursos, com base personalista ou desenvolvimentista, as quais valorizam a autonomia do professor no processo de construção do conhecimento, e abordagens, em que a escola é vista como uma comunidade aprendente e o centro de uma comunidade educativa.

Nesse sentido, Moita (1992) apresenta um trabalho de investigação realizado em Portugal, que toma como pressuposto a formação não como atividade de aprendizagem situada no tempo e no espaço, mas como ação vital de construção de si próprio. Segundo a autora, “formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações” (MOITA, 1992, p. 115).

Partindo das contribuições de Josso, Souza (2008, p. 92) analisa os conceitos de experiência formadora e aprendizagem experiencial, como referências teóricas de um processo de investigação-formação, em contexto de estágio supervisionado.

A organização e a construção da narrativa de si implicam colocar o sujeito em contato com suas experiências formadoras, as quais são perspectivadas a partir daquilo que cada um viveu e vive, das simbolizações e subjetivações construídas ao longo da vida. Por isso, “[...] para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem [...]” (JOSSO, 2002, p. 34). Em tese, caberia entender os sentidos e significados que são vinculados ao processo de interiorização

e exteriorização eleito por cada um para falar de si, das suas aprendizagens, dos valores construídos e internalizados em seus contextos social e histórico, dos comportamentos, posturas, atitudes, formas de sentir e viver que caracterizam subjetividades e identidades.

Assim, a formação fala da experiência pessoal do sujeito, profundamente articulada aos contextos sociais e culturais mais amplos. Percebemos que a literatura que toma como referência a abordagem (auto)biográfica sinaliza concepções de formação que dialogam e se entrelaçam; concepções que se manifestam em diversos desdobramentos teórico-metodológicos para o campo educativo e a formação de professores.

## **2 FORMAÇÃO, APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL E PROCESSOS IDENTITÁRIOS**

A partir da revisão de literatura, tematizamos sentidos da formação como movimento de transformação pessoal, ou seja, enquanto os processos educativos constituem práticas sociais, a formação é interior e liga-se à experiência do sujeito que se permite transformar pelo conhecimento. O estar no mundo, com as pessoas e a natureza, vai abrindo caminhos para uma transformação e, ao mesmo tempo, projeta-se nas relações do sujeito, numa dialética entre o “eu” e o “nós”. A definição dessa perspectiva leva-nos ao encontro de questões: Como relacionar, no contexto da abordagem (auto)biográfica, formação e aprendizagem experiencial? Quais as mediações entre formação e processos identitários?

Enquanto a formação coloca-se como um processo global, constituído ao longo da trajetória de vida, envolvendo uma complexidade de dimensões, as aprendizagens experienciais situam-se na particularidade dessas dimensões; são, pois, as transformações que dão capilaridade à vida e que, articuladas, produzem formação. Segundo Josso (2002), uma aprendizagem ancorada na experiência articula saber-fazer e conhecimento, teorias e práticas, funcionalidade e significação, técnicas e valores. Nesse sentido, podemos, inclusive, retomar o conceito de praxis, enquanto ação refletida e propositiva sobre o mundo. A aprendizagem experiencial, proposta pela abordagem (auto)biográfica, implica três dimensões existenciais: o conhecimento sobre si, o conhecimento sobre seu fazer, sua prática, e a reflexão crítica sobre suas próprias concepções, traduzindo-se em uma atitude filosófica frente à vida.

A formação, em sua dimensão pessoal e interior, leva-nos ao encontro das mediações entre esse conceito e os processos identitários. O sentido da identidade do ser traduz uma questão que apresenta longa trajetória na história da filosofia. É uma postura essencialista

que perspectiva a identidade fixa em contraste com a dialética que olha a vida como movimento e devir e, nesse sentido, como uma identidade em permanente construção. A primeira visão de mundo assume hegemonia na história da filosofia, entretanto, o sentido da vida como vir-a-ser ocupou brechas e deixou suas marcas instituintes.

Os trabalhos que discutem os processos identitários tomam como referencial de análise abordagens centradas, especialmente, na Sociologia, na Psicologia, na Filosofia e, a partir de diferentes perspectivas, reatualizam-se em uma pluralidade de caminhos teóricos e epistemológicos.

Analisando as relações entre memória e identidade social, Pollak (1992) busca o sentido de identidade como “imagem de si, para si e para os outros”. Ao longo da vida, o sujeito histórico constrói uma imagem sobre si próprio que é apresentada a si e aos outros, como sua representação, mas também enquanto indicativo da forma como deseja ser percebido pelos outros. A identidade apresenta, assim, uma perspectiva pessoal, social e, ainda, situada em contexto, podendo ser analisada nessas dimensões. A identidade pessoal ou identidade para si que coincide com o self e apresenta uma organização relativamente durável relaciona-se ao modo como a pessoa vê a si própria, considerando sua biografia e projetos de futuro; a identidade social ou identidade para o outro é relativa aos diversos papéis que cada um vive ao longo de sua trajetória de vida, bem como à forma como é percebido pelos outros com os quais interage e identidade situada que diz respeito à organização entre identidade pessoal e identidade social em uma dada situação (PONTE; OLIVEIRA, 2002; LOPES, 2001).

Mas como se dá a construção dessa imagem de si e para os outros? Dubar (1996) analisa esse processo por meio da socialização primária e secundária, processo plural que apresenta as marcas da interação com a vida coletiva. A socialização liga, assim, o sujeito aos diferentes contextos dos quais faz parte, implicando integração e adaptação ao sistema. Considerando que o social é permeado de contradições e dualidades, também a identidade do sujeito não é harmoniosa, mas aponta para uma constante busca de equilíbrio entre processos plurais, estando em permanente reconstrução. A socialização primária se dá na infância, tendo como agentes fundamentais a família e a escola; a socialização secundária, na adolescência e vida adulta, pelo contato com os mais diferentes grupos e instituições, pela imersão no mundo vivido, na experiência de vida e profissional. Assim, na vida adulta, ressalta-se a importância da experiência no mundo do trabalho como geradora da identidade profissional, situada como uma das identidades sociais em que os saberes profissionais assumem relevância nas lógicas de reconhecimento e de afirmação da imagem para si e para os outros (FUSULIER;

MAROY, 1996, p. 120; PONTE; OLIVEIRA, 2002, p. 150; LOPES; RIBEIRO, 2000, p. 44; COURTOIS, 1995, p. 44).

Relacionando o processo identitário à socialização, segundo Dubar, nas ciências humanas e sociais, o termo identidade indica não a natureza profunda do indivíduo ou um coletivo em si, mas a relação entre o coletivo e o indivíduo.

Assim as identidades colectivas e individuais são inseparáveis, a questão é geralmente de saber como tal comportamento, crença ou atitude [...] pode se compreender a partir dos pertencimentos colectivos ou da maneira como são vividos ou traduzidos, interiorizados pela pessoa (DUBAR, 1996, p. 38).

Essa perspectiva teórica ancora-se no sentido de identidade como movimento e reconstrução permanente, considerada “como um resultado provisório de transacção biográfica entre ‘identidade herdada’ e ‘identidade visada’ e a transacção relacional entre ‘identidade para o outro’ e ‘identidade para si’” (FUSULIER; MAROY, 1996, p. 121). São as mediações entre a memória da trajetória passada e o desejo de projetos de futuro e entre o “eu” e os muitos “outros” que favorecem a tessitura, pelo sujeito, de uma imagem de si. Nesse sentido, Dubar (1996) afirma que cada um pode passar de uma forma identitária a outra, o que chama de conversão identitária, assim como combinar várias formas identitárias segundo os contextos. Essas transformações permitem, segundo Lopes (2001), a conservação de parte da identidade antiga, ao mesmo tempo em que incorpora significados novos; continuidade e transformação dialeticamente se entrelaçam.

Voltando ao questionamento inicial: Como articular o sentido de formação, anteriormente explicitado, ao processo identitário? Segundo Courtois (1995), a formação experiencial alimenta a dinâmica da transformação identitária. A formação ancorada nas aprendizagens experienciais não consiste em uma acumulação de informações e saberes, mas na experiência vital do sujeito que se transforma juntamente com o conhecimento, assumindo novas formas de ser e de estar no mundo e, juntamente com essas novas formas, as imagens de si, para si e para o outro são ressignificadas. Nessa perspectiva de análise, formação e processo identitário se encontram e constituem um campo de intersecção na transformação do sujeito, mas se distinguem, sendo a primeira processo de conhecimento vital em movimento e o segundo o reflexo provisório desse processo. A identidade, assim, afirma-se como a imagem refletida no espelho vista pelo próprio sujeito e pelos outros, e a formação como aquilo que se processa internamente e permite a configuração provisória que se reflete.

Na pesquisa desenvolvida por Flores com professores no início de carreira, encontramos expressão da sutileza das interfaces e distinções entre as referidas dinâmicas:

[...] o processo de mudança das atitudes e práticas dos professores é complexo e depende da interação de factores idiossincráticos e contextuais. A confrontação com a (inesperada) complexidade do ensino e com as dinâmicas da escola e da sala de aula levou os professores a revisitarem, a questionarem e a (re)enquadrarem as suas crenças (iniciais) e a suas imagens sobre o ensino e sobre o que significa ser professor e, conseqüentemente, a uma (re)definição da sua identidade profissional (FLORES, 2004, p. 115).

Na análise da autora, o revisitar das crenças e imagens sobre o ensino, em uma mediação entre saberes construídos na formação inicial e a realidade concreta da prática educativa, revela um processo de conhecimento vital e de transformação de concepções e práticas, trazendo, conseqüentemente, uma nova imagem sobre a docência para si e para os outros, ou seja, a recriação da identidade profissional.

Mas, nessa tessitura de relações, ainda é importante trazer os fios da memória e da narração. Analisando o processo de construção da identidade, Pollak (1992) destaca, a partir da Psicologia Social e da Psicanálise, três elementos: “o sentimento de ter fronteiras físicas, no caso do corpo da pessoa, ou fronteiras de pertencimento ao grupo, no caso de um coletivo”; a continuidade no tempo; o sentimento de coerência entre diferentes dimensões do próprio sujeito. Nesse sentido, observa-se que a ruptura dos sentimentos de unidade e continuidade pode provocar, inclusive, alterações patológicas. Nas citações seguintes, encontramos pistas sobre a importância da memória e da narrativa das histórias de vida no fortalecimento desses sentimentos de unidade e coerência.

Podemos portanto dizer que a memória é um elemento constituinte da identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si (POLLAK, 1992, p. 204).

O desenvolvimento identitário do professor realiza-se na procura de uma coerência temporal, na construção narrativa de histórias de vida que dêem coesão ao passado, ao presente e aos seus futuros antecipados (SANCHES, 2002, p. 92).

O olhar para o passado e, ainda, a narrativa desse passado favorecem a busca de coerência, fortalecendo o sentimento de continuidade e de unidade. A identidade consiste também em uma narrativa de si, que se constrói

a partir de imagens do passado e dos projetos de futuro que se abrem, entre “identidade herdada” e “identidade visada”. Uma das contribuições da abordagem (auto)biográfica, em contexto de formação de professores/as, coloca-se justamente no sentido ontológico de construção de si, em um movimento de formação que articula memória, narração e reconstrução identitária (BRAGANÇA, 2008).

### 3 REFLEXÕES: FORMAÇÃO – SENTIDOS EM DISPUTA

Retornando ao diálogo inicialmente proposto entre os conceitos de educação e formação, encontramos, na verdade, significados em disputa. Se apresentamos e discutimos o sentido do segundo conceito enquanto movimento interior de transformação, uma experiência com o conhecimento, uma reorganização interna do sujeito frente à vida, encontramos, também, em outras abordagens teórico-metodológicas, a ênfase colocada sobre os processos.

Alguns autores identificam a complexidade de duas dinâmicas distintas na palavra formação, o que traz uma dificuldade de definição. Jobert (apud DOMINICÉ et al., 2000) afirma a ambiguidade da palavra formação, que designa duas realidades: uma prática social de formação, em diferentes instituições, e o processo pelo qual o indivíduo se constitui. Josso (1988), nesse mesmo sentido, refere-se à dificuldade semântica como sendo uma mesma palavra a indicar a atividade em seu desenvolvimento e o respectivo resultado.

Dessa forma, na literatura, deparamo-nos com duas possibilidades, em definições que se articulam: a educação, como processo externo, prática social; a formação, como transformação pessoal do sujeito ou a utilização da expressão formação, abrangendo ambos os sentidos, enquanto movimento institucional e externo ao sujeito e como processo de transformação pessoal.

Dominicé (1985, p. 13) destaca o sentido da educação como prática social relacionada a organizações e programas e tematiza a formação enquanto processo dinâmico e pessoal que depende “da multiplicidade de interações que existem entre o ator individual ou coletivo e o ambiente educativo”.<sup>4</sup> Nesse sentido, a formação “depende” da forma como o sujeito vive e transforma suas vivências em experiências.

Pela trilha percorrida ao longo do texto, podemos afirmar que o estudo do tema proposto coloca-nos frente a diversidades – teóricas, metodológicas, epistemológicas. Frente a este espectro, buscamos não um inventário da produção nesta área, mas um movimento de reflexão que permita situar nosso olhar e apontar para “indícios e sinais” (GINZBURG, 1989) de caminhos possíveis. São

caminhos que, contrariando o sentido do “modismo”, possam contribuir para o aprofundamento desta abordagem como uma dentre outras tantas “viegas” instituintes para pensar e fazer a educação, a pesquisa e a formação de professores/as.

### REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- BRAGANÇA, Inês. Histórias de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet, FAPERJ, 2008. p. 65-88.
- \_\_\_\_\_. **Histórias de vida e formação de professores/as**: diálogos entre Brasil e Portugal. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade de Évora, Portugal, 2009.
- CARRÉ, Philippe. L'autodirection en formation: contribution à une analyse ternaire de l'autoformation. **Education Permanente**, v. 1, n. 122, p. 221-32, 1995.
- CHENÉ, Adèle. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 87-97.
- COUCEIRO, Maria do Loreto Paiva. O porquê e para quê do uso das histórias de vida. In: MALPIQUE, Manuela. **Histórias de vida**. Porto: Campo das Letras, 2002. p. 155-160.
- \_\_\_\_\_. **Processo de autoformação**: uma produção singular de si-próprio. Monte de Caparica: Universidade Nova de Lisboa, 1992.
- COURTOIS, Bernadette. L'expérience formatrice: entre auto et écoformation. **Education Permanente**, v. 1, n. 122, p. 31-45, 1995.
- DOMINICÉ, Pierre. **La formation enjeu de l'évaluation**. 3. ed. rev. Berne; Frankfurt: Peter Lang, 1985.
- DOMINICÉ, Pierre; GAULEJAC, Vincent de; JOBERT, Guy; PINEAU, Gaston. Que faire des histoires de vie? Retour sur quinze ans de pratiques. **Education Permanente**, v. 142, n. 1, p. 217-239, 2000.
- DUBAR, Claude. Usages sociaux et sociologiques de la notion d'identité. **Education Permanente**, v. 3, n. 128, p. 37-44, 1996.
- ESTRELA, Maria Teresa. Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. **Revista de Educação**, v. 11, n. 1, p.17-29, 2002.
- FLORES, Maria Assunção. Os professores em início de carreira e o seu processo de mudança: influências e percursos. **Revista de Educação**, v. 2, p. 107-17, 2004.
- FUSULIER, Bernard; MAROY, Christian. Formation par le travail et reconstruction identitaire. **Education Permanente**, v. 3, n. 128, 117-33, 1996.
- GALVANI, Pascal. Le blason, éléments pour une méthodologie exploratoire de l'autoformation. **Education Permanente**, v. 1, n. 122, p. 97-111, 1995.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

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, 1988. p. 35-50.

\_\_\_\_\_. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LINHARES, Célia. **Experiências instituintes em escolas públicas: memórias e projetos para a formação de professores**. Rio de Janeiro: Projeto de Pesquisa/CNPq, 2000.

LOPES, Amélia. **Libertar o desejo, resgatar a inovação: a construção de identidades profissionais docentes**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2001.

LOPES, Amélia; RIBEIRO, Agostinho. Identidades profissionais no 1º CEB: as fontes do nosso (des)contentamento. **Educação, Sociedade e Culturas**, v. 13, p. 43-58, 2000.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Revista de Pesquisa Histórica**, São Paulo, v. 10, p. 1-178, 1993.

NÓVOA, António. Prefácio. In: JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 65-77.

PINEAU, Gaston; MICHÈLE, Marie. **Produire sa vie: autoformation et autobiographie**. Paris: Saint Martin, 1983.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

PONTE, João Pedro; OLIVEIRA, Hélia. Remar contra a maré: a construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial. **Revista de Educação**, v. 11, n. 2, p. 145-163, 2002.

SANCHES, Maria de Fátima Chorão. Ser professor: projecto, trajectos e modos de apropriação identitária. **Revista de Educação**, v. 11, n. 2, p. 89-109, 2002.

SANTANA, Inácia. A influência da escola moderna em percursos de formação. **Inovação**, v. 6, 1993.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet, FAPERJ, 2008. p. 65-88.

## NOTAS

<sup>1</sup> Tese defendida no dia 15 de junho de 2009, na Universidade de Évora – Portugal, sob a orientação do Prof. Dr. José Bravo Nico.

<sup>2</sup> “O termo ‘Livro da vida’, como parte integrante da presente pesquisa, busca trazer a intensidade dos caminhos percorridos ao longo do processo. É ‘livro’, pois propõe o registro das ‘idas e vindas’ e, apesar de intrinsecamente ligado a todo movimento da pesquisa, apresenta certa independência do formalismo acadêmico: não se coloca como capítulo ou item constitutivo da tese, mas como espaço de autorreflexão sobre a pesquisa. Sua proposta é o relato, a narrativa e, nesse sentido, é mesmo “da vida”, traz a densidade de pulsações que vão se apresentando em diferentes dimensões, entrelaçando visões e emoções de cada momento/ciclo desse processo” (BRAGANÇA, 2009).

<sup>3</sup> Dentro da lógica de uma economia política liberal, a autoformação coloca-se como “[...] paradigma do milénio futuro”, considerando a impossibilidade de formar o indivíduo para as solicitações do futuro, atribui-se aos sujeitos a responsabilidade pela mudança do estado, das organizações e dos profissionais da educação (CARRÉ, 1995, p. 8-9).

<sup>4</sup> Tradução livre da autora.