



AUTOFORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: A EXPERIÊNCIA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO ALTO SERTÃO PARAIBANO

SELF-TRAINING IN HIGHER EDUCATION: THE EXPERIENCE OF THE PEDAGOGY COURSE IN THE HIGH SERTÃO OF PARAÍBA

AUTOFORMACIÓN EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR: LA EXPERIENCIA DEL CURSO DE PEDAGOGÍA EN EL ALTO SERTÃO DE PARAÍBA

Maria Gerlaine Belchior Amaral

Pós-doutora,
Universidade Federal de Campina – UFCG
Fortaleza, Ceará – Brasil
maria.gerlaine@professor.ufcg.edu.br

Isabel Maria Sabino de Farias

Pós-doutora,
Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq
Universidade Estadual do Ceará – UECE
Fortaleza, Ceará – Brasil
isabel.sabino@uece.br

Resumo: Este texto tem o propósito de fomentar no âmbito acadêmico o debate acerca da autoformação docente. Tem-se um duplo objetivo: primeiro, elucidar os motivos históricos pelos quais a temática em apreço é quase inexistente na cultura docente brasileira. Para tanto, lança-se um olhar retrospectivo sobre o desenvolvimento do processo de escolarização do povo brasileiro, pois foram tais vivências que produziram historicamente o psiquismo o qual se manifesta na cultura docente da atualidade. Segundo apresentar a autoformação como dimensão fundante da formação de professores. Estruturado com base em dados bibliográficos e empíricos, o estudo se apresenta como uma aproximação contextualizada ao tema. Recorreu-se a produções registradas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior para identificar a existência ou ausência de pesquisas sobre autoformação, bem como aos dados de experiência consolidada de elaboração e vivência de Projetos de Autoformação Docente na Educação Superior, precisamente num curso de Pedagogia no Alto Sertão Paraibano. O exame das produções acadêmicas identificadas evidenciou um volume ínfimo de pesquisas sobre autoformação (0,20%), revelando que essa dimensão da formação docente está sendo negligenciada nas práticas e currículos acadêmicos. Urge, por conseguinte, ampliar o debate em torno do assunto, de modo a favorecer a renovação do pensamento pedagógico e a construção de uma nova mentalidade de valorização do saber como dispositivo capaz de impulsionar o desenvolvimento humano nas suas múltiplas dimensões: biológicas, sociais, cognitivas, afetivas, espirituais e culturais.

Palavras-chave: autoformação docente; formação de professores; negação do saber; psiquismo.

Abstract: The purpose of this text is to foster in the academic field the debate about teachers' self-training. We have a double objective: first, to elucidate the historical reasons why this theme is almost non-existent in the Brazilian teaching culture. To do so, we will take a retrospective look at the development of the Brazilian people's schooling process, because it was these experiences that historically produced the psychism that is manifested in today's teaching culture; second, to present self-training as a fundamental dimension of teacher training. Structured on the basis of bibliographic and empirical data, the study presents itself as a contextualized approach to the theme. We used the productions registered in the Capes Theses and Dissertations Catalog to identify the existence or absence of research on self-training, as well as data from the consolidated experience of elaboration of Projects for Teachers' Self-Training in Higher Education, precisely in a Pedagogy course in the Alto "Sertão" of Paraíba. The examination of the identified academic productions showed a tiny volume of research on self-training (0.20%), revealing that this dimension of teacher training is being neglected in academic practices and curricula. It is urgent, therefore, to broaden the debate around the subject in order to favor the renewal of pedagogical thinking, the construction of a new mentality of valuing knowledge as a device capable of boosting human development in its multiple dimensions: biological, social, cognitive, affective, spiritual, and cultural.

Keywords: teacher self-training; teacher training; denial of knowledge; psychism.

Resumen: El propósito de este texto es promover en el ámbito académico el debate sobre la autoformación de los profesores. Tiene un doble objetivo: en primer lugar, dilucidar las razones históricas por las que el tema en cuestión es casi inexistente en la cultura docente brasileña. Para ello, se hecha una mirada retrospectiva al desarrollo del proceso de escolarización del pueblo brasileño, porque fueron esas experiencias las que produjeron históricamente el psiquismo que se manifiesta en la cultura docente actual. En segundo lugar, presentar la autoformación como una dimensión fundamental de la formación docente. Estructurado a partir de datos bibliográficos y empíricos, el estudio se presenta como una aproximación contextualizada al tema. Se utilizaron producciones registradas en el Catálogo de Tesis y Disertaciones de la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior para identificar la existencia o ausencia de investigaciones sobre autoformación, así como datos de la experiencia consolidada de elaboración y vivencia de Proyectos de Autoformación Docente en la Educación Superior, precisamente en un curso de Pedagogía en el Alto Sertão Paraibano. El examen de las producciones académicas identificadas mostró un volumen ínfimo de investigaciones sobre la autoformación (0,20%), lo que revela que esta dimensión de la formación del profesorado está siendo descuidada en las prácticas académicas y en los planes de estudio. Por tanto, es urgente ampliar el debate sobre el tema para favorecer la renovación del pensamiento pedagógico y la construcción de una nueva mentalidad de valoración del conocimiento como dispositivo capaz de impulsar el desarrollo humano en sus múltiples dimensiones: biológica, social, cognitiva, afectiva, espiritual y cultural.

Palabras clave: autoformación del profesorado; formación del profesorado; negación del conocimiento; psiquismo.

Para citar - (ABNT NBR 6023:2018)

AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Autoformação no ensino superior: a experiência do curso de pedagogia no alto Sertão Paraibano. *Eccos - Revista Científica*, São Paulo, n. 62, p. 1-22, e21794, jul./set. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n62.21794>.

1 Introdução

É de domínio público que a educação é um direito inalienável do sujeito, inerente a todo cidadão brasileiro, conforme preconiza a Constituição Federal (1988), e configura-se como um dispositivo eficaz para promover a equidade e a justiça social. A educação é, por excelência, o artefato basilar para subsidiar e fomentar o desenvolvimento das pessoas e das sociedades. Entretanto, na contramão desse entendimento, a *Negação do Saber* ao povo foi o que imperou no decurso do processo histórico brasileiro. E essa privação do saber teve e tem impactos negativos no psiquismo das pessoas no que concerne à relação com o saber.

A nosso ver, uma consequência nefasta da negligência histórica com a educação se expressa na subvalorização do saber formal, que, na contemporaneidade, permeia a cultura brasileira. E esta subvalorização decorre da negação do saber. Por outras palavras, ninguém gosta ou valoriza aquilo que não conhece. Inevitavelmente, a experiência de privação do conhecimento, que perdurou durante quatro séculos no contexto brasileiro, deixou resquícios também nos professores e professoras que são parte constitutiva desta nação.

A premissa norteadora deste trabalho é que, no contexto brasileiro, a *Autoformação Docente*, por motivos econômicos, políticos, culturais e psíquicos, tem sido negligenciada em todos os âmbitos: social, acadêmico e pessoal. Entretanto, consoante com o pensamento de Vaillant e Garcia (2012), reiteramos que a autoformação constitui dimensão fulcral, elemento-chave para a formação de professores, e, conseqüentemente, contribui para a melhoria do padrão de qualidade do ensino.

Este pressuposto tem nos impelido a investigar e aprofundar conhecimentos teóricos e práticos acerca do assunto, pois, embora ele seja foco de abordagem por alguns autores, a exemplo de Alarcão (2003), Arroyo (1996), Assmann (1998), Freire (2006), Imbernón (2002), Josso (2004), Morin (2000, 2003, 2004), Nóvoa (1992, 2017), Pineau (2008), Santos (2006), Vaillant e Garcia (2012), dentre outros, o que se evidencia é que o aprofundamento dessa categoria, tanto no âmbito da pesquisa em Educação quanto no cotidiano da formação profissional de nível superior, não tem sido realizado de modo satisfatório.

Desse modo, a problemática posta em relevo neste texto é a ausência da autoformação na cultura docente. No entendimento das autoras, essa ausência constitui lacuna basilar que compromete, em certo grau, a profissionalidade docente e, por conseguinte, a gestão dos processos de ensinar e de aprender. Assim, a análise em tela norteia-se pelo seguinte questionamento: a autoformação docente tem sido objeto de estudo nas pesquisas documentadas nas teses e dissertações produzidas na pós-graduação *stricto sensu* brasileira? E,

no plano das individualidades, os estudantes de graduação elaboram e vivenciam projetos pessoais de autoformação capazes de reconfigurar a sua profissionalidade docente?

Na busca de elucidar os determinantes estruturais e condicionantes históricos que fizeram de nós o que somos no presente, pontuamos alguns aspectos históricos que influenciaram de modo preponderante a formação psíquica do povo brasileiro e que produziram o cenário que temos hoje no tocante às práticas autoformativas. Em linhas gerais, é propósito deste texto contribuir para o entendimento da ausência de práticas autoformativas, bem como ampliar o conhecimento sobre sua relevância e contributo à profissionalidade docente.

Quanto à estrutura textual, a análise está organizada em cinco tópicos. Os dois primeiros trazem reflexões de ordem teórica, aportadas a partir dos autores supramencionados. Nesse sentido, inicia abordando a negação do saber ao povo a partir de um olhar retrospectivo, prosseguindo com considerações sobre o impacto da ausência dos processos de escolarização no psiquismo humano. O terceiro tópico elucida o suporte metodológico na produção de dados e em sua análise. O quarto explicita a atenção dedicada ao tema da autoformação na pesquisa brasileira, enquanto o quinto detalha e dialoga com a experiência com Projetos de Autoformação Docentes desenvolvida no âmbito da formação inicial no curso de Pedagogia no Alto Sertão Paraibano¹.

2 A negação do saber ao povo: um olhar retrospectivo

A problemática da ausência da autoformação na cultura docente na atualidade precisa ser analisada a partir de um olhar retrospectivo que considere as especificidades do emblemático processo histórico, cultural e educacional brasileiro. A premissa básica para tal análise é o entendimento da interlocução orgânica entre o econômico, o político, o cultural, o psíquico e o educacional.

A ausência de projetos autoformativos perceptíveis empiricamente na população brasileira e, em particular, nos docentes tem sua raiz na ausência de um processo de escolarização que promovesse a valorização do saber formal como elemento necessário e determinante ao desenvolvimento das potencialidades humanas.

No Brasil, a negação do saber sistematizado ao povo não é obra do acaso, mas consequência do projeto de dominação econômica, política e cultural imposto ao povo

¹ Alto Sertão Paraibano é uma designação de regionalização utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cuja sede é o município de Cajazeiras, Paraíba. O município, polo estratégico da microrregião, ocupa uma localização geográfica de altas demandas de formação de pessoal de nível superior não somente pelo fato de estar no Alto Sertão Paraibano, a sete quilômetros da divisa com o estado do Ceará, mas por ser a sede das estruturas financeiras e de serviços públicos da mesorregião. O município, segundo dados do IBGE local, apresenta um mercado consumidor de aproximadamente quinhentos mil habitantes, formado pela Mesorregião do Sertão Paraibano, Mesorregião do Centro-Sul Cearense, do Sul Cearense, Mesorregião do Oeste Potiguar e Mesorregião do Sertão Pernambucano, sendo Cajazeiras o elo entre os grandes centros urbanos do Nordeste do País.

brasileiro desde a sua gênese. Dentre os fatos que impactaram, sobremaneira, o desenvolvimento educacional brasileiro, merece destaque a reforma implementada pelo Marquês de Pombal, ocorrida no período de 1750 a 1777, quando, em função de múltiplas questões econômicas e políticas, os jesuítas foram expulsos do Brasil e todas as escolas brasileiras fundadas e gerenciadas pelos jesuítas foram fechadas (VIEIRA; FARIAS, 2011). Tal fato repercutiu fortemente no campo educacional. Na prática, representou um amplo processo de negação do saber sistematizado ao povo brasileiro, cujas consequências diretas foram lacunas formativas que se acumularam geração após geração.

Nessa mesma época, no âmbito internacional, tem-se uma orientação no campo econômico que impacta de modo direto o campo educacional. Adam Smith, filósofo e economista, considerado o pai da economia, em sua obra clássica, *A riqueza das nações*²(1776), lança as bases do liberalismo econômico, diretrizes que viriam a influenciar o mercado em escala planetária. Para o autor supracitado, o Estado não deveria intervir no âmbito econômico, mas deixar tal atribuição para a iniciativa privada. E suas orientações economicistas estendem-se ao campo educacional. Para Adam Smith (1982), o mundo da produção, para desenvolver-se, irá demandar dos trabalhadores novos conhecimentos, entretanto, o saber dado ao povo, deve ser mínimo, em doses homeopáticas. Tal premissa foi amplamente acolhida por algumas nações ávidas pelo desenvolvimento econômico que se anunciava com a proximidade da Revolução Industrial.

No Brasil, a negação do saber ao povo foi para além de uma recomendação, foi um princípio norteador que produziu e consolidou a cultura da ignorância em âmbito nacional. Todo o contexto político, econômico, cultural, histórico e social dos séculos XVI e XVII não favoreceu uma expansão quantitativa e qualitativa do processo de escolarização. Alicerçados num sistema produtivo escravista, tendo na agricultura, agropecuária e mineração sua base econômica, que não demandava mão de obra qualificada, chegamos a quase quatro séculos de história sem que a educação escolarizada fosse concebida como pressuposto de desenvolvimento da nação brasileira. O documento *Mapa do analfabetismo no Brasil* (BRASIL, 2003) registra, no ano de 1886, que o percentual da população escolarizada no Brasil era de apenas 1,8%, o que significa, por outros termos, que o saber formal foi sonogado ao povo; sequer em doses homeopáticas foi tornado acessível, pois ele foi sumariamente negado. O contexto dos “Oitocentos paraibanos” é expressivo da negação do saber ao povo, pois marcado por “[...] conflitos entre grupos que se diziam detentores de conhecimento e saberes e

² Versão da obra mais conhecida no contexto brasileiro: Smith (1982).

outros chamados órfãos de cultura que tinham seus modos menosprezados e ridicularizados”, tal como assinalado por Ananias e Santos (2019, p. 68).

Assim, não faltaram fatos que produzissem, ampliassem, reforçassem e consolidassem a cultura da ignorância no processo histórico brasileiro. Para a Sociologia, “[...] cultura é tudo aquilo que resulta da criação humana” (RODRIGUES, 2020, s.p.); as ideias, costumes, crenças, valores, conhecimentos, tudo que é adquirido a partir do convívio social. Então, se as individualidades são socialmente constituídas, como apontara Lukács (1979), convém problematizar: no que concerne ao campo educacional, que herança cultural recebemos? Que hábitos de valorização do saber formal os docentes brasileiros herdaram das gerações que lhes antecederam? Qual a relação com o saber que os professores e professoras receberam de seus pais, avós, parentes e amigos? Que valor era atribuído ao conhecimento formal veiculado pela escola? Qual a relação do povo brasileiro com a leitura como instrumento formativo?

A resposta a essas indagações é basilar para a compreensão da problemática aqui focalizada. Se considerarmos que a mente humana se forma a partir das interações sociais, conforme apontara Lev Vigotski (1998), então, é possível compreender “a gênese” do problema da ausência de valorização do saber formal que impera no contexto brasileiro. Reforçando tal premissa, Silva (1996) assinala que as subjetividades são socialmente determinadas. Assim, é possível depreender que as pessoas que nasceram e se constituíram socialmente em contextos de ausência de valorização do saber formal (tanto num plano macro quanto num plano local) necessariamente tiveram o processo de formação social da sua mente reproduzindo tais ausências.

Alguns indicadores do desenvolvimento da educação no Brasil reforçam nosso argumento. No plano macro, no âmbito das políticas públicas de educação, somente em 1934 ocorreu a criação do Ministério da Educação, pelo governo Getúlio Vargas, medida que viria a impulsionar o processo de escolarização brasileira, cujos indicadores até então eram desoladores, como anotam Vieira e Farias (2002). As autoras destacam que, no início da era Vargas, apenas “[...] cerca de 30% da população em idade escolar” encontrava-se matriculada, com o analfabetismo atingindo “[...] 65% da população de 15anos ou mais” (VIEIRA; FARIAS, 2002, p. 179). No ano de 1950, conforme dados do IBGE, a taxa de analfabetismo no Brasil era de 50,6%, mantendo um decréscimo nas décadas subsequentes. Assim, em 1960, era 39,7% e, no ano de 1970, chega a 33,7% o número de analfabetos brasileiros (BRASIL, 2003).

Os dados ora registrados mostram uma evolução quantitativa no percentual de pessoas alfabetizadas, conforme critério do IBGE, que se resume a saber ler e escrever um bilhete

simples. Então, a análise desses dados precisa ser feita considerando dois parâmetros, a saber: se, por um lado, é fundamental considerar a evolução no processo de escolarização do povo brasileiro como algo relevante, por outro, constitui-se um imperativo reconhecer os efeitos nefastos do processo histórico na constituição social da mente do povo brasileiro e, de modo particular, dos professores e professoras. Trata-se não apenas de uma herança histórico-educacional, mas de uma herança psíquica no modo como o indivíduo percebe, internaliza, reprocessa e externaliza o “valor” conferido ao saber formal. Como advertem Santos e Hammerschmidt (2012, p. 562), “[...] as estruturas de pensamento, inscritas culturalmente nos seres humanos, comandam inconscientemente seu modo de conhecer, pensar e agir”. O que há de crucial nesse processo é o fato de que as pessoas vivenciam o cotidiano ocupadas com as questões mais imediatas e a grande maioria desconhece o grau de complexidade das relações de poder que subjaz ao macroprocesso de negação ou acesso ao saber formal.

A considerar que, na década de 1950, aproximadamente 50% da população brasileira era analfabeta e que, além desse percentual, havia um contingente imenso de analfabetos funcionais que mal sabiam escrever um bilhete simples, então pode-se inferir que a grande maioria das professoras atuantes nas primeiras décadas do século XXI vivenciou contextos de avós, pais, tios, parentes e amigos analfabetos ou com baixa escolaridade. Desse modo, se consideramos que a mente humana se constitui a partir das interações sociais, podemos inferir também que a ausência de convívio familiar e social com pessoas que tiveram acesso ao saber formal e o valorizaram deixa lacunas formativas imensuráveis.

Insistimos na tese de que o povo brasileiro – em particular, os professores – foi vítima de um nefasto processo de negação do saber. Suas condições de vida e formação não lhes permitiram ter acesso a elementos culturais (convívios familiares, religiosos, educacionais e artísticos) que lhes permitisse construir uma mentalidade de valorização e mesmo de compreensão dos impactos do saber formal na constituição do “ser social” e, conseqüentemente, no exercício da cidadania. No nosso entendimento, o real desafio do tempo presente se assenta na imperiosa necessidade de que tais lacunas devam ser explicitadas e intencionalmente corrigidas, superadas, a fim de avançarmos na direção da construção de uma sociedade mais equânime e com mais justiça social, reconhecendo na educação o dispositivo central de emancipação humana. E, nesse processo de superação das lacunas formativas, a autoformação apresenta-se como elemento fundante na constituição do sujeito social autônomo.

3 A ausência de escolarização e os impactos no psiquismo dos sujeitos

Na perspectiva de entender a ausência de processos auto formativos na formação docente, realizamos uma análise a partir de um enfoque psicanalítico. Sigmund Freud (1976), considerado o pai da Psicanálise, em sua segunda tópica, define que o psiquismo humano se compõe de três instâncias, a saber: *Id* (inconsciente), *Ego* (consciente) e *Superego*. A compreensão da intrínseca interlocução entre essas instâncias psíquicas permite entender que muitos padrões de comportamentos que um sujeito apresenta na vida adulta são repetições, conscientes ou inconscientes, de situações vividas no passado, ou seja, modos de pensar, sentir e fazer resultantes da herança psíquica herdada das gerações anteriores.

O curta-metragem *Vida Maria* (RAMOS, 2006), disponibilizado na *web*, por meio da plataforma *YouTube*, traduz com exímia clareza o modo como os sujeitos tendem a repetir em suas ações cotidianas os padrões de comportamentos registrados no seu inconsciente a partir das situações vividas, sentidas e percebidas no decurso de sua história de vida. Pontuar esse elemento psíquico é crucial para a análise aqui proposta, considerando que uma grande contribuição da Psicanálise à humanidade consiste em esclarecer que: *a chave da transformação do sujeito é tornar consciente o seu inconsciente*. Por outros termos, a pessoa tem a real possibilidade de mudar quando torna conscientes as informações internalizadas em seu inconsciente.

No campo educacional, poder-se-ia dizer que os sujeitos que nos tempos hodiernos exercem a docência têm à sua frente um duplo desafio. Primeiro, tomar consciência de que o saber formal é um dispositivo de valor imensurável, que carrega em si a potencialidade de emancipar o sujeito em suas múltiplas dimensões (cognitivas, biológicas, espirituais, humanas, intelectuais, profissionais e pessoais) e que, por ser tão valioso, foi sumariamente negado ao povo. O segundo desafio consiste em reconhecer o papel da mediação docente na formação dos outros sujeitos (hetero formação) e, em função da singularidade da sua profissão, assumir de modo consciente, com autonomia e convicção, “a postura de sujeito aprendente” (JOSSO, 2004), dito de outro modo, empenhar-se em ampliar as aprendizagens pessoais com vistas a uma formação mais propositiva.

Outrossim, quando se diz: assumir uma postura de “modo consciente” parece algo simples, banal, posto que os termos “consciente” e “consciência” são bastante familiares aos estudiosos e pesquisadores do campo educacional, mas não é algo tão simples assim. Os estudos recentes no âmbito das Neurociências apontam que o psiquismo humano é formado de aproximadamente 95% de inconsciente e apenas 5% de consciente. Na prática, isso quer dizer

que, para um sujeito investir esforço mental e energia psíquica em prol de alguma coisa, ele necessariamente precisa conferir, antes de tudo, sentido e significado a tal coisa. Assim, para um docente assumir de modo consciente sua autoformação, faz-se necessária a clareza de múltiplos aspectos (fatos históricos, relações de poder implícitas e explícitas da sociedade, convicções e propósitos pessoais, dentre outros) que efetivamente conduzam à construção de sentidos e significados.

Foi com esse entendimento que as análises que compõem este escrito foram tecidas, eivadas por um duplo movimento: de um lado, elucidar os motivos históricos pelos quais a autoformação é quase inexistente na cultura docente brasileira e, de outro, apresentar experiência em contexto de formação inicial de professores efetivada por meio do desenvolvimento de Projetos de Autoformação Docentes. Detalha-se, a seguir, o percurso metodológico desse movimento analítico.

4 Percurso metodológico

Este estudo, que encontra ancoragem metodológica nos fundamentos da investigação qualitativa (GHEDIN; FRANCO, 2008; NÓBREGA-THERRIEN; FARIAS; SALES, 2010), foi estruturado com base em dados bibliográficos e empíricos. Apresenta-se, assim, como uma primeira aproximação ao tema.

Os dados bibliográficos desta análise decorrem do exame de produções bibliográficas registradas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), repositório público onde é possível localizar pesquisas desenvolvidas no âmbito dos programas de pós-graduação *stricto sensu* do País. A busca realizada nessa plataforma visou a identificar a presença ou ausência de pesquisas sobre autoformação. Os dados empíricos, por sua vez, advêm do registro de uma experiência consolidada de elaboração e vivência de Projetos de Autoformação Docente na Educação Superior, precisamente num curso de Pedagogia no Alto Sertão Paraibano.

A análise decorrente desses dois movimentos de produção dos dados encontra-se detalhada nos tópicos que seguem.

5 A Autoformação na pesquisa brasileira

Na perspectiva de aprofundar conhecimentos sobre *Autoformação Docente*, no período de 1º de dezembro de 2019 a 1º de fevereiro de 2020, foi realizada uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Esse portal foi escolhido a partir do entendimento de que esse repositório público contempla o conjunto das pesquisas realizadas pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* existentes no território brasileiro.

A busca foi realizada em três etapas. Partindo do pressuposto de que a autoformação é uma dimensão da formação docente, então o primeiro descritor utilizado foi “Formação docente”. Para refinar a busca, foi realizada uma segunda varredura, dessa feita utilizando os descritores “Autoformação” e, na sequência, “Autoformação docente”. A busca foi aberta, sem demarcação temporal, obtendo-se os dados conforme descritos no Quadro 1.

Quadro 1 – Quantitativo de pesquisas sobre autoformação nas universidades públicas brasileiras

Descritores	Total de pesquisas	Dissertações	Teses
Formação docente	156.819	113.356	43.463
Autoformação	319	221	98
Autoformação docente	21	17	4

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2020).

Os dados do Quadro 1 permitem múltiplas inferências. Ao ser utilizado o descritor “formação docente”, foram localizadas 156.819 pesquisas. Esse quantitativo de estudos sobre formação docente traduz a relevância dessa temática para o êxito dos processos de ensinar e de aprender. De fato, não há qualidade na educação nem sistema educacional que se sustente sem uma adequada e consistente formação de seus professores. É isso que assevera Nóvoa (1992), posto que os professores e as professoras desempenham papel de centralidade na mediação da prática educativa.

É imperioso considerar, entretanto, que a formação docente é um processo amplo e complexo, que comporta diferentes fatores e dimensões, entre elas a dimensão da autoformação, segundo descritor escrutinado. Foram localizados 319 trabalhos (221 dissertações e 98 teses) utilizando esse termo, sendo lidos todos os resumos que estavam disponíveis (aproximadamente 95%). Uma parte significativa dessas pesquisas abordava a perspectiva (auto)biográfica como dispositivo autoformativo e algumas apontavam experiências vividas por estudantes em componentes curriculares, a exemplo do estágio ou projetos acadêmicos, como práticas autoformativas.

Na perspectiva de refinar ainda mais o objeto de estudo, foi realizada a terceira busca com o descritor “autoformação docente”, o qual foi colocado entre aspas para que filtrasse

apenas investigações cujo descritor aparecesse no título, no resumo ou nas palavras-chave. Foram encontradas apenas 21 pesquisas, sendo quatro teses de doutorado e 17 dissertações de mestrado.

O que dizer, então, de tamanha disparidade entre 156.819 pesquisas sobre formação docente e somente 319 que abordam autoformação? Em termos percentuais, 319 trabalhos representam apenas 0,20% do total das pesquisas sobre formação docente constantes no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. No entendimento das autoras, o reduzido volume de pesquisas sobre autoformação evidenciado no levantamento efetuado é expressão do silenciamento dessa temática nas práticas e currículos de formação. Acredita-se que esse silenciamento dá-se, sobretudo, em função de dois fatores, a saber: primeiro, pela visão equivocada acerca da autoformação, identificando-a com estudos que se dão de modo isolado. Efetivamente, há uma incompreensão dos fundamentos e princípios que devem nortear as práticas autoformativas. Segundo, pelo desconhecimento da potencialidade da postura autoformativa como elemento-chave de emancipação humana e também de desenvolvimento da profissionalidade docente.

A análise dos dados registrados no Quadro 1 evidencia ainda uma lacuna formativa com severos prejuízos para todo o corpo docente brasileiro, podendo resultar em minimização do trabalho pedagógico, o qual poderia ser significativamente potencializado caso “a postura de sujeito aprendente” (postura autoformativa) tivesse sido despertada durante os momentos de hetero formação (formações propiciadas pelas secretarias de educação e graduação). Trata-se de uma lacuna que pode ser considerada como fator de reprodução das desigualdades sociais, posto que os saberes e informações não internalizados pelo docente farão falta nos momentos de sua atuação em sala de aula, resultando numa aula com qualidade inferior. E, quanto mais frágil for a qualidade do ensino, maiores serão os prejuízos sociais para os partícipes desse ensino. É nessa perspectiva que a ausência de postura autoformativa pode ser considerada também como fator de perpetuação das desigualdades sociais.

No item que segue, registra-se uma experiência pedagógica com projetos autoformativos realizada na Educação Superior, precisamente numa universidade pública federal, bem como se apontam fundamentos teóricos e princípios que nortearam a referida iniciativa e que reforçam a relevância do desenvolvimento da atitude autoformativa como dispositivo formativo em todo o percurso de constituição do ser professor.

6 Autoformação no Alto Sertão Paraibano: uma experiência potencializadora

Em sendo a autoformação uma temática ausente na pesquisa brasileira, não é de admirar que ela também seja quase inexistente nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Formação de Professores. Com efeito, o que se verifica é a existência de práticas acadêmicas autoformativas oriundas de iniciativas individuais de docentes que tiveram acesso a referenciais teóricos que lhes permitiram compreender a autoformação como dispositivo capaz de desenvolver as potencialidades humanas.

Uma experiência relevante nesse âmbito tem sido vivenciada num curso de Pedagogia de um Centro de Formação de Professores localizado no Alto Sertão Paraibano. Na referida instituição, a elaboração e vivência de projetos autoformativos têm sua origem a partir da problemática circunscrita na identificação da ausência de paixão pelo saber, traduzida na cultura do estudo mínimo (estudar apenas o que foi solicitado pelo professor, ou até mesmo dividir um texto e ler apenas a parte que lhe cabia na apresentação, e ainda na quase inexistente prática leitora). Por outras palavras, uma frágil relação com o saber. Em face dessa situação, o desafio que se impôs nesse contexto social e educativo foi intervir de modo a promover um autêntico despertar da consciência acerca do alto preço da ignorância e, sobretudo, alterar para melhor a relação com o saber dos estudantes de Pedagogia.

A estratégia didática encontrada foi a elaboração e a vivência de Projetos de Autoformação Docente, prática pedagógica realizada de modo processual e sistemático. Tal experiência foi iniciada no primeiro período letivo do ano de 2016, tendo se repetido por seis semestres seguidos (2016.1, 2016.2, 2017.1, 2017.2, 2018.1 e 2018.2).

A proposta do Projeto de Autoformação Docente desenvolvido nesse período encontrou ancoragem teórica em Vaillant e Garcia (2012, p.32), que apontam a autoformação como “elemento-chave” para a formação docente: “A formação hoje em dia é formação individual e social. Mas se requer desenvolver em todas as pessoas, especialmente nos docentes, a capacidade de autoformação, a capacidade de delinear e desenvolver processos de aprendizagem ao longo da vida”.

Foi pensando em desenvolver processos de aprendizagem no decurso da trajetória de vida do sujeito em formação que a experiência de elaboração e vivência dos Projetos de Autoformação Docente foi concebida e implementada. É relevante pontuar que essa experiência se difere das ações abordadas nas pesquisas sobre autoformação identificadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes por não se orientar por uma perspectiva (auto)biográfica. A proposta pensada e realizada no Alto Sertão Paraibano teve como fundamento central o

desenvolvimento de um olhar prospectivo, ou seja, a construção consciente do futuro. Assentou-se, por conseguinte, no pressuposto de que projetar o futuro é qualificar as escolhas, os percursos, as ações. Planejar é ato humano consciente que carrega em si a possibilidade de aprimorar tudo que o sujeito se propõe a fazer (VASCONCELOS, 2012), por isso mesmo uma ação reflexiva e ética de comprometimento consigo, “[...] permeada por um processo de avaliação e revisão sobre o que somos, fazemos e precisamos realizar para atingir nossos objetivos” (FARIAS *et al.*, 2011, p. 111).

Pensar a formação docente a partir de um olhar prospectivo tem aporte teórico em Santos (2006), em sua Sociologia das Emergências, a qual consiste em expandir o presente, juntando ao real amplo as possibilidades e expectativas que ele comporta. Para o autor supracitado, a possibilidade é o movimento do mundo. Assim, elaborar e vivenciar um projeto autoformativo é antever as capacidades concretas de que os docentes dispõem para qualificar o seu pensar e o seu agir em prol do desenvolvimento pessoal e da formação das novas gerações.

Para Santos (2006), nosso olhar deve se voltar para o presente, identificando as lacunas e, sobretudo, as possibilidades disponíveis a fim de construir, com consciência, o futuro, o “Ainda-não” existente, mas que precisa “vir a ser”, por se tratar de uma necessidade em proveito da humanidade. O autor supracitado assevera que:

O Ainda-não é a categoria mais complexa, porque exprime o que existe apenas como tendência, um movimento latente no processo de se manifestar. O Ainda-não é o modo como o futuro se inscreve no presente e o dilata. Não é um futuro indeterminado nem infinito. É uma possibilidade e uma capacidade concretas que nem existem no vácuo, nem estão completamente determinadas. (SANTOS, 2006, p.795).

E o referido autor esclarece: “[...] o Ainda-não é, por um lado, capacidade (potência) e, por outro, possibilidade (potencialidade)” (SANTOS, 2006, p. 795). Concretamente, o autor nos instiga a uma reflexão do papel exercido por cada pessoa na construção do futuro. Vem nos lembrar, de modo contundente, que cada ação no presente tem impactos na vida futura. Se as ações do presente forem pensadas, selecionadas, escolhidas de modo consciente, então tais ações têm maiores probabilidades de produzirem resultados mais promissores. É nessa perspectiva que pensar a autoformação como projeto de vida e formação intencional ao longo da vida pode ser considerado, sim, como dispositivo potente de desenvolvimento humano e profissional. Essa perspectiva é condizente com o pensamento de Freire (2006), que assegura ser o homem sujeito da história, e não apenas mero espectador.

A proposta do desenvolvimento de uma postura autoformativa também encontra aporte teórico em Morin (2000), que aponta a imperiosa necessidade de renovação do pensamento e

construção de novas mentalidades que deem conta de responder à complexidade dos sujeitos e da sociedade na contemporaneidade. No campo educativo, é preciso pensar uma nova relação com o saber que supere as práticas construídas historicamente (que se firmaram na negação do saber no contexto brasileiro), a fim de que uma nova cultura possa emergir. O referido autor explica a intrínseca interlocução entre o psiquismo do sujeito (sua mente) e o seu modo de ser e estar no mundo (a cultura):

O homem somente se realiza plenamente como ser humano pela cultura e na cultura. Não há cultura sem cérebro humano (aparelho biológico dotado de competência para agir, perceber, saber, aprender), mas não há mente (*mind*), isto é, capacidade de consciência e pensamento, sem cultura. A mente humana é uma criação que emerge e se afirma na relação cérebro-cultura. Com o surgimento da mente, ela intervém no funcionamento cerebral e retroage sobre ele. Há, portanto, uma tríade em circuito entre cérebro/mente/cultura, em que cada um dos termos é necessário ao outro. A mente é o surgimento do cérebro que suscita a cultura, que não existiria sem o cérebro. (MORIN, 2000, p. 52-53).

Cientes de que os processos sociológicos (que, no caso aqui tratado, foi de negação do saber ao povo brasileiro) forjam os processos psíquicos (uma mentalidade inconsciente de baixa valorização do saber) e que estes se traduzem em comportamentos (ausência de práticas autoformativas), emergiu a decisão de intervir por meio da elaboração e vivência de projetos de formação. O propósito é que não fosse algo pontual, pensado apenas para o período da graduação, mas algo significativo e abrangente, que se prolongasse ao longo da vida e que considerasse intencionalmente o desenvolvimento pessoal e profissional articulado às dimensões: biológicas, sociais, cognitivas, afetivas, espirituais e culturais.

Assim, os Projetos de Autoformação Docente vivenciados no Alto Sertão Paraibano tinham como princípios orientadores: a) a ruptura com a cultura da ignorância, isso feito como ato de consciência e vontade; b) a autonomia do sujeito frente à sua formação; c) o desenvolvimento de uma postura de sujeito aprendente; d) a construção de uma nova relação com o saber, identificando-o como dispositivo de desenvolvimento pessoal e profissional; e) a formação integral do sujeito (biopsicossocial e espiritual); e, sobretudo, f) o desenvolvimento de um olhar prospectivo de construção consciente do futuro, no qual o professor e a professora participam na condição de sujeito.

Ao discorrer sobre o princípio norteador da ruptura com a cultura da ignorância, consideramos relevante destacar que tal princípio expressa maturidade intelectual de um sujeito que, a partir da tomada de consciência do processo histórico que imperou ao longo de quatro séculos no contexto brasileiro, decide romper com a cultura da ignorância decorrente da negação do saber formal.

Do ponto de vista curricular e pedagógico, a intencionalidade fundante foi que licenciandos e licenciandas, ainda no âmbito da graduação, tivessem suas consciências despertadas e assumissem com determinação seu Projeto de Autoformação Docente. Tal atitude deveria pautar-se não por uma obrigação, mas por uma “atitude política” de quem decide, de modo autônomo e consciente, romper com a cultura da ignorância que imperou na constituição histórica e social do povo brasileiro.

Nessa experiência, autoformar-se é próprio das pessoas que ultrapassaram as barreiras da dominação cultural e descobrem que o grande mérito do saber formal, e até mesmo informal, é dotar o sujeito de capacidades para melhor intervir no contexto social, o qual geralmente é marcado pelas forças antagônicas (questões ligadas ao gênero, classe e etnia) que movem a sociedade (BARBOSA; PACHECO; AMARAL, 2017). Saber é poder. É um extraordinário poder de dentro para fora que reorganiza a subjetividade humana e se materializa em ações potencialmente qualificadas (SILVA, 1996).

Outrossim, a prerrogativa da construção de uma mentalidade de desenvolvimento contínuo deve pautar-se também a partir da compreensão da extraordinária potencialidade inerente a toda pessoa humana. Para Freire (2006), a pessoa humana é um ser dotado de capacidades. A proposta de elaboração e vivência de projetos autoformativos reitera esse pressuposto “freireano” de que o homem é um ser capaz e inacabado e de que sua capacidade de desenvolvimento pode ser amplamente expandida quando o sujeito toma consciência de suas potencialidades e usa os recursos disponíveis.

Essa potencialidade do desenvolvimento humano, atualmente, é explicada cientificamente pela Neurociência. De acordo com as recentes descobertas neurocientíficas, a pessoa humana possui cerca de 100 bilhões de neurônios (LENT, 2001). Somos dotados de uma plasticidade cerebral extraordinária.

Convém pontuar que a apropriação do saber formal permite o reordenamento de muitas aprendizagens, e cada aprendizagem conduz a desenvolvimentos cada vez mais complexos. Conforme assevera Santos (2006, p.796), “Ser humano é ter muito diante de si”. Somos seres dotados de consciência e de imaginação, podemos antecipar em nosso pensamento o que ainda não existe no plano material. Somos produtores de cultura, sujeitos da história.

Assim, poder-se-ia dizer que a autoformação autêntica é aquela na qual o sujeito descobre o poder extraordinário do conhecimento, o qual pode ser utilizado na reinvenção de si e, por consciência e vontade própria, assume a postura de sujeito aprendente (JOSSO, 2004). Trata-se de uma mente que se abre ao conhecimento por reconhecê-lo como elemento-chave do

desenvolvimento pessoal e profissional. Trata-se de um sujeito que mobiliza intencionalmente suas capacidades cognitivas, afetivas, emocionais e psíquicas em prol da apropriação de novas aprendizagens, porque tem consciência das transformações que o saber opera em si e, por conseguinte, nos que estão no seu entorno (BARBOSA; PACHECO; AMARAL, 2017). Em última instância, trata-se de alguém que descobre a paixão de conhecer.

Nesse processo, um conceito basilar é a autonomia. O diferencial da autoformação é a disposição pessoal do sujeito em buscar e/ou realizar algo que partiu da sua própria vontade, isso porque, quando o espírito/mente decide fazer algo, a consciência se expande de modo extraordinário, energia psíquica é gerada e o potencial humano criativo é ativado. Além do mais, todo conhecimento se dá a partir de um sujeito – por si, em si, para si. Ninguém conhece no lugar de ninguém. Ninguém se transforma senão a partir de si próprio, de suas próprias experiências e aprendizagens (ALMEIDA, 2008). Assim, autoformação é prática de liberdade que conduz à emancipação. É autonomia.

No que concerne à formação integral do sujeito, convém pontuar que no âmbito acadêmico a discussão acerca da formação continuada é algo recorrente. Entretanto, existe uma significativa diferença, posto que as ações vinculadas à formação continuada, tais como: especializações, cursos, eventos, formações oferecidas pela secretaria de educação, geralmente, abordam conteúdos relacionados à docência ou à gestão. Ao contrário, um Projeto de Autoformação Docente considera inicialmente a dimensão da pessoalidade. Conforme assevera Nóvoa (2017), nas profissões que assumimos no âmbito social, há uma ligação forte entre as dimensões pessoais e profissionais. Esse pressuposto parte do entendimento de que o docente, antes de ser o profissional, é a pessoa e que, inevitavelmente, todas as características e dimensões (biopsicossocial e espiritual) da pessoa se integram, de modo inconsciente, à profissionalidade docente.

Por fim, conceber o percurso formativo sob a forma de Projeto é consoante com a proposta de Nóvoa (2017), ao apontar a profissionalidade docente como processo reflexivo, metódico e sistemático. Assim, não basta pensar ou participar das discussões em sala de aula; é preciso colocar no papel, ter clareza dos objetivos, ter metas desafiadoras, mas realizáveis. Igualmente é necessário acompanhar, de modo consciente e sistemático, o próprio processo de desenvolvimento pessoal e profissional, avaliar-se.

Foi imbuída dessa compreensão que a experiência de elaborar e vivenciar Projetos de Autoformação Docente começou. Tímida inicialmente, ganhou fôlego ao longo do percurso. A primeira etapa acontecia logo no primeiro dia do período acadêmico; era a sensibilização dos

participantes por meio de uma roda de conversa. A princípio, os estudantes eram instigados a pensar e registrar por escrito que profissional gostariam de se tornar e que legado gostariam de deixar para as novas gerações. As reflexões em torno dessa provocação eram socializadas verbalmente, mas também registradas por escrito, passando a compor a primeira parte do Projeto de Autoformação Docente. A partir dessa sensibilização inicial, cada estudante, independentemente da disciplina que estivesse cursando, era convidado e motivado a elaborar seu projeto formativo.

A segunda etapa tinha um caráter informativo. Eram trabalhadas informações sobre o processo de negação do saber ao povo brasileiro e suas consequências na formação do inconsciente das pessoas. Ainda como parte desse momento, licenciandos e licenciandas recebiam instruções sobre a sistematização por escrito do projeto autoformativo, o qual era constituído dos seguintes aspectos:

- a) sensibilização: etapa inicial realizada por meio do diálogo entre a professora e os estudantes da disciplina. Momento motivacional no qual os participantes eram instigados a se envolverem no processo. Nessa etapa também eram explicitados fundamentos e princípios da autoformação;
- b) orientação: era realizada pela professora ministrante da disciplina esclarecendo minuciosamente os elementos que compunham o projeto autoformativo, a relevância da postura autoformativa (quando não há disposição pessoal em participar, não há autoformação, pois autoformação requer intencionalidade, desejo pessoal de formar-se) e ainda o modo de realizar os registros (o registro devia ser separado por dimensões: humana, técnica e política, mas, no decorrer do processo, tudo que fosse relevante para o desenvolvimento pessoal e profissional deveria ser registrado);
- c) diagnóstico pessoal: reflexão que devia contemplar as dimensões humana, técnica e política da pessoa que estuda e se encontra em processo de formação profissional inicial. A dimensão humana refere-se à vida pessoal. Era necessário identificar os múltiplos aspectos nos quais era preciso melhorar como ser biopsicossocial e espiritual; a dimensão técnica abrange os aspectos relacionados ao trabalho pedagógico, tempo de leitura, domínio das tecnologias, etc.; e a dimensão política mira a participação em atividades coletivas comunitárias, sindicatos, organizações não governamentais (ONGs), uso das redes sociais, entre outras atividades de inserção como sujeito histórico;

- d) elaboração de objetivos claros: após o processo reflexivo (diagnóstico realizado considerando a dimensão humana, técnica e política), chegava-se ao momento de construção consciente do futuro por meio da definição de objetivos pessoais para as dimensões citadas anteriormente. A quantidade de objetivos era livre, dependia exclusivamente da disposição da pessoa em querer desenvolver-se tanto quanto possível;
- e) elaboração de metas formativas a curto prazo e a longo prazo: a elaboração de metas seguia a perspectiva dos objetivos e eram definidas considerando as dimensões já citadas. Eram definidos prazos e as ações eram quantificadas, por exemplo: quantas páginas de leitura diária, quantas videoaulas semanais, quantos eventos por semestre letivo, quantas horas de uso da internet, quantas publicações, quanto tempo de atividade física, quanto tempo dedicado às atividades sociais, entre outras. A supremacia do qualitativo sobre o quantitativo era um imperativo. A finalização do portfólio era feita por meio das considerações conclusivas, nas quais se registravam as múltiplas transformações subjetivas e comportamentais ocorridas.

No decorrer do semestre letivo, semanalmente, eram realizados momentos de socialização sobre a experiência de vivenciar seu projeto formativo, sendo reservados, a cada aula, 30 minutos para essa atividade. Além desse exercício oral, também era solicitado o registro escrito dessas socializações orais, bem como dos anseios decorrentes desse processo reflexivo e de tomada de consciência de si. Essa sistematização ocorreu sob a forma de portfólio, que podia ser escrito à mão, impresso ou *on-line*, com registros feitos semanalmente e contemplando as aprendizagens, reflexões, ressignificações de processos psíquicos, vivências e novas aspirações suscitadas.

Cabe anotar ainda que, no último dia letivo do semestre, todas as pessoas da turma socializavam como tinha sido sua experiência pessoal. Ao avaliarem a estratégia de elaboração e vivência de Projetos de Autoformação Docente, todas as pessoas participantes demonstraram alto nível de satisfação com a vivência e relataram significativos progressos em seu processo formativo. Os relatos orais e escritos registravam mudanças de mentalidade e, por conseguinte, mudanças comportamentais abrangendo as dimensões biológicas, sociais, cognitivas, afetivas, espirituais e culturais.

7 Considerações finais

As informações contidas neste texto resgatam aspectos inerentes ao processo sócio-histórico de negação do saber ao povo. A compreensão que buscamos evidenciar é que os processos sociológicos forjam os processos psíquicos que se traduzem em comportamentos, por isso o foco na formação social da mente, que, durante quatro séculos, deu-se mediante a ausência de processos de escolarização. Essa realidade sócio-histórica impactou severamente o psiquismo do povo brasileiro em geral e também dos professores, no que concerne à sua relação com o saber, o que explica, em parte, a ausência da autoformação na cultura docente.

A negação do saber formal deixou lacunas formativas, cujos efeitos nefastos perduram até os dias atuais, traduzindo-se, sobretudo, na cultura do estudo mínimo (por exemplo: estudar para fazer prova; para passar de ano; para apresentar seminário; preocupação com a nota, e não com a aprendizagem, desenvolvimento pessoal e/ou profissional). Tal situação pode ser identificada empiricamente tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior (como foi constatado no Alto Sertão Paraibano) e compromete o desenvolvimento das muitas potencialidades inerentes à pessoa humana.

Quanto ao questionamento acerca da autoformação docente nas pesquisas produzidas na pós-graduação *stricto sensu* brasileira, os dados examinados confirmam o argumento de sua emergência como objeto de estudo na agenda científica em torno da Educação e da formação de professores. O levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes mostrou que, num universo de 156.819 trabalhos sobre formação docente, apenas 319 versavam sobre a referida temática, representando apenas 0,20% do total de pesquisas sobre formação docente. Esses números indicam que essa dimensão, na perspectiva do desenvolvimento da autonomia docente frente ao seu processo formativo, tem sido negligenciada na pesquisa, nas práticas e nos currículos acadêmicos. As instituições formadoras, ao que parece, vêm ignorando e relativizando essa discussão.

A nosso ver, a consequência disso é uma lacuna formativa com severos prejuízos ao desenvolvimento profissional docente. Lacuna esta que, até o presente momento, parece não incomodar nem aos estudantes, nem aos docentes da Educação Superior. Assim, pode-se dizer que o princípio da autonomia docente frente ao seu processo formativo, como algo da mais alta relevância, capaz de qualificar e potencializar todas as dimensões da vida do sujeito, ainda é algo fugaz no itinerário formativo do professorado brasileiro. As informações registradas neste trabalho sugerem que, até o presente momento, Projetos de Autoformação Docente não se

configuram como práticas institucionais, mas apenas como iniciativas pontuais individualizadas.

Urge, por conseguinte, discutir no âmbito acadêmico a autoformação na perspectiva da ruptura com padrões psíquicos de dominação, entendendo-a como “elemento-chave” para o desenvolvimento pessoal e profissional. A experiência de elaboração e vivência de projetos autoformativos pelos estudantes no Alto Sertão Paraibano, do qual os participantes demonstraram alto nível de satisfação com essa vivência e relataram significativos progressos em seu processo formativo, aponta alterações relevantes nas suas mentalidades e atitudes, indicando que desenvolver “postura de sujeito aprendente” é algo relevante para docentes e também corresponde às demandas formativas do tempo presente.

Estamos diante de um momento inédito na história da humanidade. O desenvolvimento tecnológico alcançado nas primeiras décadas do século XXI tem ampliado a democratização do saber formal por meio da internet, além de eliminar as barreiras geográficas, permitindo a troca de informações de maneira vertiginosa. É preciso, entretanto, que os sujeitos confirmem sentido e significado a tão grande feito e tenham disposição pessoal de se apropriarem das informações e saberes ora disponibilizados. Isso é autoformação.

É imperativo que se amplie o debate acadêmico em torno da autoformação para que, em primeira instância, se promova a compreensão de que não se trata de uma prática de estudos isolada. Com certeza, não se trata disso. Ao contrário, trata-se da renovação do pensamento pedagógico, da construção de uma nova mentalidade de valorização do saber como dispositivo capaz de impulsionar o desenvolvimento humano nas suas múltiplas dimensões: biológicas, sociais, cognitivas, afetivas, espirituais e culturais. É imperioso reiterar que o docente é uma pessoa e que as transformações ocorridas no âmbito da sua personalidade são naturalmente incorporadas à sua profissionalidade docente. A autoformação pode imprimir à profissionalidade docente uma nova dinâmica formativa, qualificando-a. Trata-se da ascensão do sujeito no que concerne à sua autonomia.

A proposta de Projeto de Autoformação Docente descrita e documentada neste texto tem como premissa básica a convicção de que “o homem é um ser capaz” e que se descobre capaz quando desperta seus potenciais adormecidos pela dominação cultural da qual fomos vítimas, mas que não pode apequenar o nosso futuro, porque o conhecimento liberta a mente, o coração, a razão e a emoção. A ideia de “Projeto” é exatamente o entendimento do futuro como possibilidade. Possibilidade de pensar, escolher, definir e intervir de modo consciente a partir das condições materiais e intelectuais de que dispomos.

Assim, aos estudantes e professores do Brasil – de modo particular, os do Alto Sertão Paraibano – permanecem os desafios de: entenderem a si mesmos como sujeitos complexos, capazes e inacabados; vivenciarem a cada dia uma nova relação com o saber; assumirem com convicção a postura de sujeitos aprendentes; assumirem com determinação e disposição pessoal seu projeto autoformativo; construir intencionalmente uma mentalidade de desenvolvimento contínuo que contemple as diferentes dimensões do sujeito (biopsicossocial e espiritual). Essa é uma tarefa de todos nós!

Referências

- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALMEIDA, M. C. X. Educação como aprendizagem da vida. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 32, p. 43-55, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/97H53pCZzXJ4bg8Y9r9nZpN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 abr. 2019.
- ANANIAS, M.; SANTOS, L. R. B. M. M. “Quando o homem sabe ler, escrever e contar, pôde, por sua própria individualidade, desenvolver-se e esclarecer-se”: a escolarização de crianças pobres na província da Parahyba do Norte (1855-1866). *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 4, n. 10, p. 66-80, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/453/1082>. Acesso em: 9 ago. 2019.
- ARROYO, M. *Educação básica de jovens e adultos, escola plural*. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 1996.
- ASSMANN, H. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendentes*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BARBOSA, J. P. S.; PACHECO, W. R. S.; AMARAL, M. G. B. Autoformação: uma prática de aperfeiçoamento da formação docente. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE JOVENS INVESTIGADORES EDIÇÃO BRASIL, 3., 2017, Fortaleza. *Anais [...]*. Campina Grande: Realize, 2017. p.1-8.
- BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.
- BRASIL. *Mapa do analfabetismo no Brasil*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2003.
- FARIAS, I. M. S. *et al. Didática e docência: aprendendo a profissão*. 4.ed. Brasília, DF: Liber, 2011.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREUD, S. O ego e o id. In: FREUD, S. *O ego e o id e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. p.11-83.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. Tradução: José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2002.

LENT, R. *Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais da neurociência*. São Paulo: Atheneu, 2001.

LUKÁCS, G. *Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução: Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, E. (org.). *A religião dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; FARIAS, I. M. S.; SALES, J. Á. M. Abordagens quantitativas e qualitativas na pesquisa em Educação: velhas e novas mediações e compreensões. In: FARIAS, I. M. S.; NUNES, J. B. C.; NÓBREGA-THERRIEN, S. M. (org.). *Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto*. Fortaleza: UECE, 2010. p.53-66.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.47, n.166, p.1106-1133, 2017.

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PINEAU, G. *Autoformação no decurso da vida*. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). O método (auto)biográfico e a formação: Natal: UFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 53-78.

RAMOS, M. *Vida Maria*. [Filme]. Produção de Márcio Ramos, direção de Márcio. Ramos. Brasil, 2006. 8,35 min. color.

RODRIGUES, M. *Cultura é tudo aquilo que resulta da criação humana*. 2020. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/100327486/Cultura-e-tudo-aquilo-que-resulta-da-criacao-humana>. Acesso em: 25 fev. 2020.

SANTOS, B. S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, S. S. C.; HAMMERSCHMIDT, K. S. A. A complexidade e a religação de saberes interdisciplinares: contribuição do pensamento de Edgar Morin. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, DF, v. 65, n. 4, p. 561-565, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-71672012000400002>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/reben/a/rpstzdrwvxpcpqshhvmj9c/?lang=pt>. Acesso em: 6 out. 2022.

SILVA, T. T. *Identidades terminais: transformações na pedagogia da política e política da pedagogia*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SMITH, A. *A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas*. São Paulo: Abril Cultural, 1982. v. 1-2.

VASCONCELOS, C. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. 22. ed. São Paulo: Libertad, 2012.

VAILLANT, D.; GARCIA, M. *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: UTFPR, 2012.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. *História da Educação no Ceará: sobre promessas, fatos e feitos*. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. *Política educacional no Brasil: introdução histórica*. 3.ed. Brasília, DF: Liber, 2011.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.