



A autoformação docente como objeto de pesquisa: estado do conhecimento (2013-2022)

Teacher self-education as an object of research: state of knowledge (2013-2022)

La autoformación del profesorado como objeto de investigación: estado del conocimiento (2013-2022)

1

Daniela Erani Monteiro Will¹

Roseli Zen Cerny²

Marina Bazzo de Espíndola³

Resumo: O trabalho apresenta e discute como a temática da autoformação de professores tem sido abordada como objeto de pesquisa. Foi desenvolvido por meio de um levantamento bibliográfico, do tipo estado do conhecimento, que contemplou um período de 10 anos (2013 a 2022), utilizou como fontes de consulta a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, o Portal de Periódicos CAPES e os Anais das Reuniões Nacionais da ANPEd, analisando 39 estudos. A maior parte deles trata a autoformação docente como o resultado de um processo de registro e análise de narrativas sobre determinada experiência. Poucos estudos abordam a relação entre autoformação docente e tecnologias digitais, isso revela uma lacuna no campo. Sendo o professor um praticante da cultura digital, é necessário ampliar o debate acerca dos benefícios e riscos relativos aos usos e discursos das/sobre as tecnologias digitais na sua autoformação.

Palavras-chave: Autoformação Docente; Formação de Professores; Revisão da Literatura; Estado da Arte; Tecnologia Digital.

Abstract: This paper presents and discusses how the theme of teacher self-education has been approached as an object of research. It was developed through a bibliographic survey, of the state of knowledge type, which covered a period of 10 years (2013 to 2022) and used the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations, the CAPES Periodicals Portal and the Proceedings of the National Meetings of ANPEd as sources of consultation and analyzed 39 studies. Most of them deal with teacher self-education as the result of a process of recording and analyzing narratives about a particular experience. Few studies address the relationship between teacher self-education and digital technologies, which reveals a gap in the field. Since teachers are practitioners of digital culture, it is necessary to broaden the debate about the benefits and risks of using and discussing digital technologies in their self-education.

Keywords: Teacher Self-education. Teacher Training. Literature Review. State of the Art. Digital Technology.

¹ Doutoranda em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. <https://orcid.org/0000-0002-1557-2568>. E-mail: danielamwill@gmail.com

² Doutora em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. <https://orcid.org/0000-0001-7882-8551>. E-mail: rosezencerny@gmail.com

³ Doutora em Educação, Gestão e Difusão em Biociências. Universidade Federal de Santa Catarina. <https://orcid.org/0000-0003-3039-5528>. E-mail: marinabazzo@gmail.com



Resumen: Este trabajo presenta y discute cómo se ha abordado el tema de la autoformación docente como objeto de investigación. Fue desarrollado por medio de una revisión bibliográfica, del tipo estado del conocimiento, que abarcó un período de 10 años (2013 a 2022), utilizó como fuentes de consulta la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones, el Portal de Publicaciones Periódicas de CAPES y las Actas de los Encuentros Nacionales de la ANPEd y analizó 39 estudios. La mayoría de ellos aborda la autoformación docente como resultado de un proceso de registro y análisis de narrativas sobre una experiencia particular. Pocos estudios abordan la relación entre la autoformación del profesorado y las tecnologías digitales, lo que revela una laguna en este campo. Dado que los profesores son practicantes de la cultura digital, es necesario ampliar el debate sobre las ventajas y los riesgos de utilizar y debatir sobre las tecnologías digitales en su autoformación.

Palabras-clave: Autoformación del Profesorado. Formación del Profesorado. Revisión Bibliográfica. Estado de la Cuestión. Tecnología Digital.

Submetido 28/08/2024

Aceito 04/12/2024

Publicado 16/12/2024

Introdução

Estudos desenvolvidos nos últimos anos têm indicado que a aprendizagem dos professores não se limita à aquisição de conhecimentos que resultam da formação formal, constituindo-se também pelas demais experiências formativas, tanto as anteriores e concomitantes à formação inicial, quanto às posteriores, resultando em um permanente, cíclico e multifacetado processo de aprendizagem da docência (Gatti *et al.*, 2019; Nóvoa, 2019; Hobold, 2018; Sancho-Gil, Hernández-Hernández, 2016) que se institui na dependência dos contextos temporais, políticos e culturais que o produzem (Cunha, 2015).

Na cultura digital, onde “os indivíduos permanecem conectados sem quaisquer tipos de rupturas espaço-temporais” (Zuin; Zuin, 2016, p. 759), as formas que os professores utilizam para ampliar seus conhecimentos profissionais passam a ser cada vez mais difusas, pois se dissipam as fronteiras entre presencial e a distância, o real e o virtual, bem como entre o local e o ubíquo. Formações não formais e informais, bem como as suas intersecções com a formação formal, ampliam as oportunidades de aprendizagens autônomas dos docentes (Romanowski *et al.* 2022; Viana; Peralta, 2020). Essa conjuntura, que integra as tecnologias digitais, pode ser entendida como facilitadora da autoformação, a caracterizando como uma das formas de realização da formação continuada dos professores na cultura digital.

Na literatura, identificamos que há diferentes correntes de autoformação. Warschauer (2005, p. 1) aponta que a corrente “existencial” é aquela que promove o desenvolvimento da pessoa para “aprender a ser”, vincula-se às abordagens autobiográficas, tal como a formação por meio de histórias de vida, e foi inaugurada pelo francês Gaston Pineau. Vaillant e Marcelo (2016, p. 23) afirmam que se trata de um “enfoque psicológico”, no qual se destaca a formação de si mesmo e para si mesmo e onde a formação é entendida como um processo de desenvolvimento, de crescimento.

Warschauer (2005) e Vaillant e Marcelo (2016) concordam que o francês Dumazedier desenvolveu a corrente social (ou sociológica) da autoformação. Para Vaillant e Marcelo (2016), essa perspectiva apresenta a autoformação como um fato social, ao destacar a mudança de paradigma que se produziu na sociedade e a necessidade da autoformação. Ela é definida como um “modo de autodesenvolvimento de conhecimentos e de competências pelo sujeito

social, ele mesmo, segundo seu ritmo e com a ajuda de dispositivos educativos e de mediações diversas” (Dumazedier, 1995, citado por Warschauer, 2005, p. 1).

Warschauer (2005), por sua vez, defende a ligação entre a autoformação social e a existencial. Ao apontar o que entende como autoformação, indica que o aprendente é o ator principal da construção dos conhecimentos e dos sentidos produzidos durante o processo permanente de sua formação. Trata-se de um “trabalho sobre si mesmo” para desenvolver a implicação pessoal e social. É a apropriação por cada um de sua formação, pois os conhecimentos devem ser incorporados nos atos, nos valores e articulados num sentido para a pessoa. Ainda, ressalta que a autoformação é diferente do autodidatismo e que não significa o individualismo no ensino ou a autossuficiência (*Ibid.*, 2005, p. 2).

Já Vaillant e Marcelo (2016) apontam que a autoformação se refere à “capacidade dos docentes de desenhar e desenvolver processos de aprendizagem ao longo da vida, utilizando em cada momento os meios mais apropriados e eficazes”. Pérez-Gómez (2015, p. 144) propõe como uma das competências profissionais básicas da formação docente a “competência para promover o próprio desenvolvimento profissional e a formação de comunidades de aprendizagem com os colegas” e demais agentes da educação.

A partir desses diferentes entendimentos sobre a autoformação e tendo em vista o desenvolvimento de uma tese de doutorado acerca das possibilidades e limites da formação conduzida pelos próprios professores, na cultura digital, identificamos a necessidade de conhecer os enfoques das pesquisas realizadas nos últimos anos sobre autoformação docente e se as tecnologias digitais se fazem presentes, à medida que não foram encontrados estudos de revisão de literatura sobre essa temática.

Metodologia

Desenvolvemos um levantamento bibliográfico exploratório, do tipo estado do conhecimento (ou estado da arte)⁴, que contemplou um período de 10 anos (2013 a 2022) e foi realizado em janeiro de 2023.

⁴ No Brasil, *estado da arte* e *estado do conhecimento* têm sido empregados como sinônimos (Vosgerau; Romanowski, 2014).

As revisões bibliográficas do tipo estado do conhecimento têm como finalidade central o mapeamento (Romanowski; Vosgerau, 2014) e se justificam para possibilitar uma visão geral do que vem sendo produzido em determinada área, de forma que se possa perceber a evolução das pesquisas, suas características, focos e identificação das lacunas ainda existentes (Romanowski; Ens, 2006).

Foram utilizadas três fontes de consulta: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) e os Anais das Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Os termos foram definidos mediante uma consulta ao tesouro do Institute of Education Sciences (ERIC) e considerando uma observação feita por Vaillant e Marcelo (2016), quanto à equivalência do termo “self-direct learning” ao de autoformação no contexto anglo-saxão. Assim, levando-se em conta o objetivo do estudo, bem como o padrão bibliométrico, o grupo de palavras utilizado foi: (autoformação OR “(auto) formação” OR autoformación OR "self forming" OR "self teaching" OR “self training” OR “self learning” OR “self-direct learning”) AND (professor OR docente OR docência OR profesor OR teacher).

Foram utilizados como critérios de inclusão que os estudos estivessem nas línguas portuguesa, inglesa ou espanhola, que são as de maior abrangência, bem como que fossem advindos de periódicos revisados por pares.

Na busca realizada via Portal de Periódicos CAPES, foram encontrados 86 resultados. Após a exclusão de dois materiais que não eram artigos, doze em duplicidade e seis cujos textos completos não estavam disponíveis, finalizamos com 66 artigos. Na busca realizada na BDTD foram encontrados 173 resultados e nos anais das reuniões da ANPEd, 3.

Para a continuidade da revisão, procedemos à “leitura flutuante” (Bardin, 2016) dos títulos, resumos e palavras-chave, quando foi possível delimitar mais propriamente o *corpus*, excluindo os estudos que, mesmo contemplando os termos utilizados na busca, não abordavam como objeto de estudo a autoformação de professores. Dessa forma, restaram 17 artigos (12 em português, 3 em inglês e 2 em espanhol); 13 dissertações, 6 teses e 3 trabalhos da ANPEd, totalizando 39 publicações, que foram analisadas a partir de categorias de análise temáticas, subsidiadas pela técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2016).

Mapeamento e caracterização dos estudos

Observamos que a maior parte dos estudos (31) foi publicada nos últimos seis anos (2017 a 2022), com destaque para o ano de 2021, com 10 publicações.

Tabela 1: Ano de publicação dos estudos

Ano	Artigos	Teses	Dissert.	Trab. ANPEd	Total
2022	2	0	1	0	3
2021	6	2	2	0	10
2020	1	2	2	0	5
2019	3	0	0	2	5
2018	2	0	1	0	3
2017	1	0	4	0	5
2016	0	0	1	0	1
2015	1	1	1	1	4
2014	0	1	0	0	1
2013	1	0	1	0	2
Total	17	6	13	3	39

Fonte: Elaboração própria (2024)

A maioria dos estudos é originária do Brasil (34), seguida de dois estudos norte-americanos, um espanhol, um sul-africano e um colombiano.

Após a identificação geral dos estudos, apresentamos informações mais específicas quanto aos seus conteúdos. Para facilitar a identificação, criamos uma codificação, apresentada a seguir, sendo “A” para artigos, “D” para dissertação, “T” para tese e “An” para trabalhos da ANPEd.

Quadro 1: Listagem dos estudos com código, título, ano de publicação e tipo

Cód.	Título	Ano public.
A1	Autoformação docente: constituição e permanência do conceito	2022
A2	Do diário de formação à sistematização da experiência: o processo de (auto)formação de professores de ciências	2022
A3	Diários de aula como dispositivos pedagógicos na (auto)formação docente	2021
A4	O uso das tecnologias como ferramenta para a formação continuada e autoformação docente	2021
A5	Formação - (Auto)formação – Deformação – (Re)formação: necessidades de um professor	2021



A6	Narrativa autobiográfica de um professor camponês: o campo como lugar de pertencimento e de autoformação	2021
A7	Mobilização de experiências narrativas como processo de reflexão e transformação da prática pedagógica de um professor de matemática do ensino superior	2021
A8	Possibilidades de autoformação docente em uma jornada narrativa	2019
A9	Compreensão cênica: possibilidade interpretativa de narrativas de (auto)formação de ex-pibidianas	2019
A10	<i>La narrativa biográfica como una prometedora experiencia (auto) formativa en el trayecto de formación docente</i>	2018
A11	Quando uma professora de Matemática do CAP-UERJ resolve produzir escritas de si: autoformação?	2018
A12	Escritas de mim: narrativas e a autoformação docente	2017
A13	Agência social do professor: modos de interação e suas implicações nos processos de autoformação no local de trabalho	2015
A14	<i>Hacia la autoformación permanente de los docentes en las comunidades de práctica</i>	2013
A15	<i>The teachers' lounge and the debate hall: Anonymous self-directed learning in two teaching-related subreddits</i>	2021
A16	<i>Professional development in fostering self-directed learning in German Second Additional Language teachers</i>	2019
A17	<i>Teacher-Directed Professional Development: An Alternative to Conventional Professional Development</i>	2020
D1	Avaliação acolhedora: trilhas de autoformação para professores e professoras de inglês do 6º ano	2022
D2	Construção identitária e autoformação de professores da educação superior em licenciatura de matemática	2021
D3	Auto (formação) e saberes de docentes de cursos técnicos profissionalizantes de nível médio	2021
D4	Constituir-se docente no ensino religioso: memórias, trajetórias, desafios e possibilidades no processo autoformativo de docentes da Rede Marista de Educação	2020
D5	Entre a casa e a escola: percurso autoformativo como alfabetizadora bilíngue de criança surda - um estudo autobiográfico	2020
D6	Autoformação em contexto entre iguais: reconfigurando a ação docente para a educação ambiental crítica	2018
D7	Audiovisualidades praticadas nos/com os cotidianos da Educação Infantil, como dispositivos para autoformação e formação docente continuada	2017
D8	Tecendo um traçado entre autoformação docente e sentidos do trabalho	2017
D9	O livro didático e os processos de autoformação: narrativas de professores de História	2017
D10	As narrativas na (re)significação do saber docente em um processo de (auto)formação de professores do ensino fundamental	2017
D11	Autoformação e registro docente: a educação infantil como tempo e espaço de encontro	2016
D12	Estratégias de (auto)formação docente nos anos iniciais: uma territorialidade em construção	2015
D13	A autoformação docente no ensino técnico-profissional na interface com a prática pedagógica: significados e potencialidades	2013



T1	Os encontros de formação e a (auto) formação nos e dos encontros: experiências de uma pedagoga no ensino técnico profissional	2021
T2	Ateliê biográfico de (auto)formação: cruzando fios e entrelaçando histórias-trajetórias docentes de professores em classes multisseriadas no estado de Santa Catarina	2021
T3	Formação continuada de professores de ciências e transdisciplinaridade: da autoformação à operacionalização de atividades e projetos	2020
T4	A dimensão ético-política na experiência formativa e autoformativa de professores(as) de Filosofia na perspectiva de John Dewey	2020
T5	Vivências autoformativas no ensino de matemática: vida e formação em escolas ribeirinhas	2015
T6	Autoformação docente à luz do pensamento complexo	2014
An1	A autoformação das professoras alfabetizadoras e a qualidade do ensino	2019
An2	Comunidade de prática, autoformação docente e justiça social na escola pública: um estudo de caso	2019
An3	A autoformação no processo educativo e formativo do profissional da educação	2015

Fonte: Elaboração própria (2024)

Analisamos os estudos quanto à natureza do problema de pesquisa abordado e identificamos que as pesquisas de campo aparecem em maior número (34) quando comparadas às revisões bibliográficas (cinco).

Quanto aos objetos, organizamos os estudos em três grandes eixos temáticos.

Tabela 2: Objetos de estudo organizados por eixos temáticos

Eixos temáticos	N.	Estudos
Eixo 1 - Autoformação como reflexão do sujeito sobre a sua prática	29	A1, A2, A3, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D9, D10, D11, D12, D13, T1, T2, T3, T4, T5, An2, An3
Eixo 2 – Análises de processos e políticas sobre/para a aprendizagem autodirigida ou autoformação	4	A13, A16, T6, An1
Eixo 3 - Autoformação e tecnologias digitais	6	D1, D8, A4, A14, A15, A18
Total	39	

Fonte: Elaboração própria (2024)

Eixo 1 – Autoformação como reflexão do sujeito sobre a sua prática

Os estudos deste eixo tomam o registro, a reflexão e a análise da própria prática como constituintes dos processos autoformativos. A autoformação usualmente é apresentada como o resultado do processo de sistematização de experiências, escritas na forma de narrativas

reflexivas. Dos 29 estudos desse eixo, três são constituídos por revisões bibliográficas (A1, A5, A10) que tratam dos conceitos de autoformação, histórias de vida e narrativas autobiográficas.

O artigo A1 debate o conceito de autoformação docente na perspectiva histórica. Por meio da obra de Gaston Pineau, os autores defendem o conceito de autoformação inserido no movimento de histórias de vida e formação.

O artigo A5 aborda as possibilidades de formação e de (auto)formação, bem como a constante reflexão sobre a ação do professor, defendendo que ela proporcionará mudanças ou reafirmações das convicções profissionais dos docentes.

O artigo A10 destaca a relevância e o impacto das riquezas prática, experiencial e vivencial de narrativas autobiográficas no processo de treinamento de professores. Conclui que as condições da pós-modernidade se imbricam com a nova perspectiva do sujeito individual, diverso e único que explora profunda e reflexivamente as experiências vividas na escolarização, para a (auto)formação.

Os demais estudos do Eixo 1 (26) abordam pesquisas de campo que têm como enfoque a análise de registros escritos – em alguns casos, audiovisuais – elaborados pelos próprios docentes acerca de suas experiências pessoais e/ou profissionais. As ações de registrar e a de analisar os registros são tomadas como formativas, tendo como base a ênfase no desenvolvimento de pesquisadores da própria prática. A experiência torna-se o centro dos estudos. A autoformação é entendida como a apropriação do professor pelo seu próprio processo de formação.

Iniciada na década de 1980, por meio de Gaston Pineau, essa perspectiva⁵ defende as histórias de vida como constituintes do processo formativo. A vida e a formação são tomadas como produções subjetivas, a partir dos estudos críticos que, no mesmo período, colocam o professor no centro dos debates educativos, reiterando o seu lugar de voz e de autoria (Abreu; Nóbrega-Therrien; Therrien, 2022, p. 2).

À medida que os objetos de estudo são as experiências dos professores, as metodologias voltam-se aos registros dessas vivências, realizados pelos próprios docentes. Os instrumentos

⁵ No Brasil, esse movimento tomou força a partir dos anos 2000, em consonância com políticas públicas que colocaram em destaque o papel central do professor na formação e na profissionalização docente. (Abreu; Nóbrega-Therrien; Therrien, 2022).

baseados em relatos autobiográficos, como as narrativas e as entrevistas, constituem-se nos principais meios de acesso aos dados das pesquisas situadas neste eixo, o que as caracterizam, em geral, como pesquisas narrativas. Para Freitas e Ghedin (2015), a pesquisa narrativa tem sido aplicada tanto como instrumento na formação e autoformação de professores, quanto como método e fenômeno de pesquisa sobre a formação docente. Faz parte de um “movimento internacional de formação ao longo da vida, o qual toma a experiência do sujeito adulto como fonte de conhecimento e de formação” (*Ibid.*, p. 115).

Em 11 estudos, as narrativas não são vinculadas ao registro de algum processo formativo em específico, podendo incluir quaisquer experiências vivenciadas pelos docentes (A6, A8, A11, D2, D3, D4, D5, D11, D12, D13, T4). Nos demais estudos empíricos (15), as narrativas estão vinculadas a uma determinada prática formativa, geralmente proposta pelos autores da pesquisa para, a partir dela, gerar os registros sobre a experiência (A2, A3, A7, A9, A12, D6, D7, D9, D10, T1, T2, T3, T5, An2, An3).

É possível observar um alinhamento teórico-metodológico entre as pesquisas vinculadas ao Eixo 1, à medida que os estudos defendem a análise da prática a partir de registros e reflexão, sendo essa análise a base para que a autoformação aconteça.

Eixo 2 – Análises de processos e políticas sobre/para a aprendizagem autodirigida ou autoformação

Constituem esse eixo os estudos que analisam processos autoformativos por meio das percepções e interações dos professores, verificam o que os docentes consideram como autoformação, bem como identificam características ou competências para a aprendizagem autodirigida, em políticas e na literatura.

O estudo A13 discute as estruturas e os modos de interação e seus impactos nos conteúdos construídos pelos professores e no seu engajamento em um processo de autoformação desenvolvido no local de trabalho, a escola. Foram analisadas as interações realizadas entre os docentes em comunidades de aprendizagem que compartilham experiências e dúvidas, mostrando-se “um modelo mais efetivo para a formação do professor, quando comparado ao modelo transmissivo da aula tradicional” (De Grande; Kleiman, 2015, p. 28).

Por meio de uma revisão crítica da literatura e de políticas governamentais sul-africanas, o estudo A16 define as expectativas colocadas aos professores, pelas políticas, e motiva a necessidade de um programa de desenvolvimento profissional que promova a aprendizagem autodirigida como uma possível solução para as deficiências no desenvolvimento docente. O artigo recomenda que os programas de desenvolvimento profissional se concentrem em promover as características da aprendizagem autodirigida em professores, para que possam definir suas próprias necessidades de aprendizagem. Essa abordagem transformaria os professores em alunos inquisitivos, entusiasmados, reflexivos e cada vez mais autônomos, inspirando seus alunos a se tornarem autodirigidos também (Wittmann; Olivier, 2019).

Por meio de entrevistas a oito professores, o estudo T6 buscou compreender como eles percebem o papel da autoformação enquanto ferramenta de seus processos de aprendizagem. Tendo como referencial teórico o pensamento complexo de Edgar Moran, a autoformação foi tomada como “processo de produção da pessoa pelo conhecimento, por intermédio da aprendizagem, em que o sujeito pode criar novas formas e saberes” (Arone, 2014, p. 8).

O estudo An1 identificou se as práticas autoformativas vivenciadas por um grupo de professoras lhes propiciam apreender metodologias inovadoras. A autoformação é tomada como um meio eficaz para que as professoras se tornem reflexivas do seu fazer pedagógico e social, o que trará aprimoramento de seus conhecimentos e ressignificação de posturas e práticas pedagógicas (Amaral, 2019).

Nos estudos desse eixo, a autoformação é defendida como uma ação individual de aprendizagem autodirigida, de responsabilidade do professor, isso possibilita que ele seja participante ativo em seu aprendizado profissional. O que os professores aprendem com essa prática autônoma pode influenciar mudanças e melhorias em sua prática pedagógica na escola. Por outro lado, nem sempre são consideradas as condições materiais objetivas necessárias à participação dos professores nas práticas autoformativas citadas.

Ao enfatizar a autoformação como uma ação individual, a perspectiva pode desconsiderar o papel fundamental das relações sociais, das comunidades de prática e das condições estruturais que influenciam a capacidade dos professores de se engajarem em processos de autoformação (Cerny; Quartiero, 2018).

Eixo 3 – Autoformação e tecnologias digitais

Dos 39 estudos analisados, seis abordam a relação entre tecnologia digital e desenvolvimento da autoformação (ou da aprendizagem autodirigida) dos professores.

O estudo D1 apresenta um produto educacional caracterizado por trilhas de autoformação, disponíveis em um ambiente virtual de aprendizagem, para agregar múltiplas mídias, linguagens e recursos, bem como disponibilizar informações de forma organizada, elaborar e socializar produções (Araujo, 2022). A concepção da autoformação baseia-se na perspectiva das narrativas autobiográficas, no conhecimento de si, na reflexão sobre as próprias experiências, semelhante ao que encontramos nos estudos do Eixo 1. Porém, a proposta de trilha de autoformação apresentada não encontra coerência com esse pressuposto teórico, à medida que a trilha está baseada em conteúdos e atividades autoinstrucionais que não fazem referência à reflexão sobre a prática.

O estudo D8 apresenta uma proposta de autoformação e investigação baseada nas histórias de vida de um grupo de professores e no desenvolvimento e oferta de um Curso Online Aberto e Massivo (MOOC). Uma das etapas da formação proposta foi desenvolvida por meio de tecnologia digital, mas a relação entre autoformação docente e tecnologia não consta como um dos objetivos do estudo e nem mesmo na fundamentação teórica há alguma discussão quanto a essa relação.

O estudo A4 apresenta um levantamento realizado com professores de uma rede municipal com foco na utilização de dispositivos digitais para o aprimoramento das práticas pedagógicas. O estudo relaciona as oportunidades oferecidas pelas redes digitais com as atitudes dos professores para com a sua formação continuada, configurando-as como um importante instrumento formativo/autoformativo. Como resultado, aponta que a maior parte dos professores investigados fazem uso de tecnologia digital para buscar conteúdos acadêmicos ou profissionais; consideram que a internet exerce papel importante na sua formação continuada e têm interesse em receber materiais sobre a área de atuação e atividade profissional. Para os autores, as tecnologias contribuem para um processo autoformativo, mas com ênfase no aspecto individual. Nesse sentido, questionam a necessidade de que haja propostas que agreguem igualmente o trabalho com as interações coletivas, fazendo com que o uso de tecnologias seja abordado como possibilidade de romper com a solidão pedagógica (Machado *et al.*, 2021).

O estudo A14 se propõe a determinar se as comunidades virtuais de prática são um espaço adequado para a autoformação dos docentes, medir o papel que essas redes têm na autoformação dos professores e seu potencial quando se trata de fornecer mecanismos que facilitem a mudança das práticas pedagógicas. Para isso, toma como referência a própria experiência da autora em diferentes redes sociais. Ao refletir sobre o seu processo de formação e aprendizagem, defende as comunidades virtuais de aprendizagem como um instrumento importante para a autoformação docente (Vallín-Blanco, 2013).

O estudo A15, ao buscar “entender o aprendizado autodirigido nos espaços de afinidade anônimos hospedados na rede social Reddit”, aponta que as plataformas de mídia social abrigam várias atividades profissionais autodirigidas para os professores. Há sinais de uso substancial do fórum de discussão Reddit pelos docentes, que oferece possibilidades em torno do anonimato dos usuários, diferente de outros serviços de mídia social, como Facebook e Twitter. Por isso, o estudo explora como os docentes aplicam as possibilidades desse anonimato em espaços de aprendizagem autodirigidos (Carpenter; Staudt Willet, 2021, p. 1).

O estudo (A18) propõe, conceitualmente, uma discussão sobre o “desenvolvimento profissional dirigido pelo professor”, considerando-o como uma aplicação da aprendizagem autodirigida, como uma alternativa ao que os autores chamam de “práticas convencionais de desenvolvimento profissional”. O estudo cita algumas atividades em ambientes *on-line* como exemplos de aprendizagem autodirigida, onde os professores em formação podem autoavaliar suas necessidades, estabelecer objetivos, realizar suas experiências de aprendizagem e avaliá-las (Artman; Danner; Crow, 2020). Percebemos que o estudo toma o desenvolvimento profissional docente como sinônimo de formação continuada e, ao contrapor a aprendizagem autodirigida às práticas convencionais de desenvolvimento profissional, coloca a primeira como uma alternativa inovadora. Devemos resgatar, porém, que a aprendizagem autodirigida não é uma ação nova, tendo se originado muito antes do advento das tecnologias digitais de informação e comunicação (Cerny; Quartiero, 2018), mas que tem sido reintroduzida no debate a partir das possibilidades dessas últimas.

Dos seis estudos, dois apresentam propostas autoformativas desenvolvidas pelos próprios autores da pesquisa, via tecnologias digitais. Os outros quatro discutem acerca das possibilidades de autoformação não formais ou informais, como as comunidades virtuais de

prática, os fóruns de discussão e outros espaços como redes sociais, comunidades profissionais e demais espaços de interação no meio digital. Nenhum dos estudos propõe uma análise crítica das tecnologias oferecidas aos professores para a sua autoformação.

Os autores do estudo A4, apesar de reconhecerem as possibilidades formativas advindas dos conteúdos e interações virtuais, salientam que é preciso pensar para além das abordagens individuais, comuns à internet (Machado *et al.*, 2021). Ainda assim, a maioria dos estudos apresenta perspectivas otimistas quanto ao potencial das tecnologias digitais na autoformação, como em A14 e A17. Tal como ressalta Selwyn (2017), a maior parte das pesquisas sobre tecnologias e educação prefere mostrar os potenciais das tecnologias, em futuro próximo, a fazer uma análise crítica, apontando os usos historicamente ineficazes.

Nos três eixos temáticos, no entanto, a clássica concepção de formação centrada em atividades de aprendizagem situadas em tempos e espaços limitados e precisos, ritualizados, como *locus* privilegiado e único para a formação continuada docente, tem sido tensionada.

Considerações finais

Na maior parte dos estudos analisados, o *locus* da autoformação docente é a escola e a autoformação é tomada como o resultado de um processo de registro e análise de narrativas autobiográficas. Sem esse processo, geralmente “provocado” pelo pesquisador (que pode ser também o narrador), a autoformação não aconteceria. Nesses estudos, a autoformação está condicionada à possibilidade de reflexão sobre a prática, geralmente desenvolvida nas propostas que aliam formação e pesquisa. Algumas, apenas pesquisa por meio de narrativas autobiográficas, sem desenvolver uma proposta formativa em específico.

Há um predomínio das pesquisas baseadas em narrativas autobiográficas como fundantes da autoformação docente, que refletem sobre as práticas docentes a partir de registros dos próprios professores sobre as suas experiências. São investigações baseadas em pressupostos teóricos, relativamente recentes, que propõem a valorização dos sujeitos docentes e de seus conhecimentos, que buscam dar voz aos professores.

As pesquisas sobre a autoformação baseada em narrativas desenvolvem-se em alinhamento com as ideias de valorização das subjetividades docentes, ao mesmo tempo em que buscam resgatar o papel autônomo dos professores em suas práticas, em detrimento a uma

visão que os coloca apenas como reprodutores de conhecimentos produzidos por outros. Os estudos identificados buscam distanciar-se da tão criticada racionalidade técnica, valorizando os professores como produtores de conhecimentos sobre a sua própria prática. Contudo, se a reflexão sobre a prática não for embasada pelos conhecimentos teórico-científicos, há um risco dessa reflexão ficar esvaziada e não contemplar as aprendizagens críticas e a autonomia propaladas pelo referencial teórico que a sustenta.

Foram encontrados poucos estudos que tratam da autoformação docente por meio das tecnologias digitais. E não tem sido o conceito de “autoformação” o mais utilizado para definir as práticas de formação continuada buscadas por conta própria pelos professores na cultura digital, por meio das tecnologias. Mas, não se trata apenas do pouco uso desse conceito para designar tais práticas, senão da quase ausência de investigações acerca desse objeto de estudo.

Apesar de ser chamada de *autoformação*, a maioria das pesquisas consultadas não aborda ações de iniciativa ou de escolha (condicionada, ou não) dos professores quanto ao seu processo formativo. A maior parte das ações formativas relatadas nos estudos foi proposta, planejada e conduzida por outras pessoas, que não os docentes. Nessas ações, os professores participam das etapas de estudo como aprendizes de processos gestados e geridos por outros sujeitos. O caráter autônomo dessas formações encontra-se na possibilidade de reconhecer, registrar e refletir sobre a sua própria prática, pessoal e/ou profissional para, a partir desse movimento, gerar novas aprendizagens.

Nenhum dos estudos do eixo “autoformação e tecnologias digitais” oferece uma análise crítica quanto aos espaços e conteúdos oferecidos aos professores nas redes digitais, para a sua autoformação. Contudo, diante da proliferação de sites, plataformas e demais espaços e formas de comunicação digitais que oferecem conteúdos sobre a docência, especialmente aos professores da educação básica, adquire especial relevância a investigação crítica sobre as ações de autoformação disponíveis no meio digital, para desvelar possíveis interesses e tensões alusivos tanto ao papel do docente na cultura digital quanto ao das tecnologias na educação escolar.

Referências

- ABREU, S. M. B., NÓBREGA-TERRIEN, S. M. & TERRIEN J. Autoformação Docente: Constituição e Permanência do Conceito. **Horizontes**, Bragança Paulista, 40(1), 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v40i1.1366>. Acesso em: 23 ago. 24.
- AMARAL, M. G. B. A autoformação das professoras alfabetizadoras e a qualidade do ensino. **Anais da 39ª Reunião Nacional da Anped**, Niterói, 2019. Disponível em: <https://encurtador.com.br/1tswX>. Acesso em: 23 ago. 24.
- ARAUJO, F. J. de. **Avaliação acolhedora: trilhas de autoformação para professores e professoras de inglês do 6º ano**. 2022. Dissertação (Mestrado profissional em Letras Estrangeiras Modernas), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000237561>. Acesso em: 23 ago. 24.
- ARONE, M. **Autoformação docente à luz do pensamento complexo**. 2014. 272 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/554>. Acesso em: 23 ago. 24.
- ARTMAN, B.; DANNER, N.; CROW, S. R. Teacher-directed professional development: an alternative to conventional professional development. **International Journal of Self-Directed Learning**, Boca Raton, v. 17, n. 1, 2020. Disponível em: <https://encurtador.com.br/ejtDE>. Acesso em: 23 ago. 24.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- CARPENTER, J. P.; STAUDT WILLET, K. Bret. The teachers' lounge and the debate hall: Anonymous self-directed learning in two teaching-related subreddits. **Teaching and Teacher Education**, [s. l.], 104, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2021.103371>. Acesso em: 23 ago. 24.
- CERNY; R. Z.; QUARTIERO, E. M. Verbete AUTOFORMAÇÃO. In: MILL, D. (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papirus, 2018. p. 63.
- CUNHA, M. I. da. Formação de professores: espaços e processos em tensão. In: SILVA JR., C. A. da e outros (Orgs.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.
- DE GRANDE, P. B.; KLEIMAN, A. Agência social do professor: modos de interação e suas implicações nos processos de autoformação no local de trabalho. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 19, n. 36, p. 29-56, 28 jan. 2016. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/P.2358-3428.2015v19n36p29>. Acesso em: 23 ago. 24.

DUMAZEDIER, J. Aides à l'autoformation: un fait social d'aujourd'hui. **Educação Permanente** (“L'autoformation en chantiers”), [s. l.], n. 122, p. 243-256, 1995.

FREITAS, L. M.; GHEDIN, E. L. Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, 10 (19), p. 111 - 131, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1929>. Acesso em: 23 ago. 24.

GATTI, B. A., BARRETO, E. S. de S., ANDRÉ, M.; ALMEIDA, P. C. A. de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://encurtador.com.br/oIMP7>. Acesso em: 22 set. 2022.

HOBOLD, M. de S. Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, 13(2), 2018. Disponível em: <http://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10336/6245>. Acesso em: 14 nov. 2022.

MACHADO, G. B.; MACHADO, J. A.; WIVES, L. K.; SILVA, G. F. da. O uso das tecnologias como ferramenta para a formação continuada e autoformação docente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, 26, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260048>. Acesso em: 23 ago. 24.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo Sem Fronteiras**, 19(1), p. 198–208, 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2022.

PÉREZ-GÓMEZ, A. **Educar na era digital: a escola educativa**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2015.

ROMANOWSKI, J. P. e outros. Aprendizajes de los profesores sobre la docencia en una sociedad conectada. **Ciencia y Educación**, Guaias, 6, 27–42, 2022. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8358259>. Acesso em: 20 abr. 2023.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37–50, 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 23 ago. 24.

SANCHO GIL, J.; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. **Professores na incerteza: aprender a docência no mundo atual [recurso eletrônico]**. Porto Alegre: Penso, 2016.

SELWYN, N. Um panorama dos estudos críticos em educação e tecnologias digitais. *In*: ROCHA, C. H.; KADRI, M. S. E.; WINDLE, J. A. (Orgs.). **Diálogos sobre tecnologia educacional**: Educação linguística, mobilidade e práticas translíngues. Campinas: Pontes, 2017. p. 15–40. *E-book*.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. *El ABC y D de la formación docente*. Madri, Narcea Ediciones, 2016. *E-book*.

VALLÍN-BLANCO, M. *Hacia la autoformación permanente de los docentes en las comunidades de práctica*. **Obra Digital**, Barcelona, vol. 4, n. 1, 2013. Disponível em: <https://raco.cat/index.php/ObraDigital/article/view/264708/352395>. Acesso em: 23 ago. 24.

VIANA, J.; PERALTA, H. Aprender na era digital: Do currículo para todos ao currículo de cada um. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, 33(1), p. 137–157, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/RPE.18500>. Acesso em: 2 mar. 2023.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165–189, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08>. Acesso em: 23 ago. 24.

WARSCHAUER, C. As diferentes correntes de autoformação. **Educação On-line**, 2005. Disponível em: <https://encurtador.com.br/9k3LY>. Acesso em: 11 set. 2023.

WITTMANN, G. E.; OLIVIER, J. Professional development in fostering self-directed learning in german second additional language teachers, **Per Linguam**, Stellenbosch, 35(3), p. 125–142, 2019. Disponível em: <https://perlinguam.journals.ac.za/pub/article/view/870>. Acesso em: 23 ago. 24.

ZUIN, V. G.; ZUIN, A. Á. S. A formação no tempo e no espaço da internet das coisas. **Educação e Sociedade**, Campinas, 37(136), 757–773, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016167198>. Acesso em: 26 fev. 2024.