

## **A Autoformação no decurso da Vida**

### **Gaston Pineau**

Diretor do Departamento des  
Sciences de L'Éducation  
et de la Formations  
Université de Tours

Entre a ação dos outros (heteroformação) e a do meio ambiente (ecoformação), parece existir, ligada a estas últimas e dependente delas, mas à sua maneira, uma terceira força de formação, a do eu (autoformação). Uma terceira força que torna o decurso da via mais complexo e que cria um campo dialético de tensões, pelo menos tridimensional, rebelde a toda a simplificação unidimensional. A limitação da reflexão educativa à ação das gerações adultas sobre as gerações jovens, as concepções fixistas e mesmo involutivas da vida, tornaram-nos em grande parte "analfabetos" em relação a metade desta vida e incapazes de compreender, e de dominar, o seu decurso cheio de contradições.

### **Uma revolução formativa escondida**

Com efeito, parece que, como disse Dumazedier (1980), estamos perante um fato social novo que no entanto temos de qualificar de forma mais exata neste momento. Mais que em função de uma matéria, de um meio ou de um modo particular de aprendizagem, abordamos a autoformação numa perspectiva de autonomização educativa, segundo uma problemática de poder, definindo-a formalmente como a apropriação por cada um do seu próprio poder de formação (G. Pineau, Marie-Michèle, 1983). Nesta problemática, concordamos com Dumazedier quando este a vê como um "reforço do desejo e da vontade dos sujeitos de regular, orientar e gerir cada vez mais eles próprios o seu processo educativo" (1980, p.6). "A autoformação coletiva ou individual de uma pessoa supõe uma autolibertação dos determinismos cegos, fonte de estereótipos, de idéias feitas e de preconceitos, produzidos pela estrutura social" (p.16)... "Em relação às normas sociais dominantes no exterior ou no interior de um grupo, a autoformação implica um duplo desvio social" (p.17). No que diz respeito aos determinismos estruturais e aos conformismos culturais este duplo desvio deixa entrever a autoformação como "um aspecto de uma revolução escondida, a que chamamos a revolução cultural dos tempos livres" (p.17). É certo que, nos países industrializados, a inversão da relação quantitativa, tempo de trabalho - tempos livres, é histórica (Dumazedier, 1982) e influencia as possibilidades de formação. Foi esta mesma constatação dos valores próprios aos tempos menos condicionados socialmente que nos conduziu a estudar a hipótese de que, no dia a dia e de forma muito concreta, a noite é o tempo forte de autoformação, por ser o tempo morto da heteroformação (G. Pineau, 1983, pp. 15 a 33). Mas a autoformação é para muitas pessoas - em especial para os indivíduos socialmente dominados - uma luta árdua pela sobrevivência em todos os instantes e lugares, que não pode ser ligada unilateralmente a tempos livres que não são automaticamente tempos educativos. Pelo seu impulso fundamentalmente pulsional - R. Kaes analisa - a como um fantasma radical a que chama "mito da fênix" (R. Kaes, 1973, p.67) - a autoformação ultrapassa os quadros sociais de vida. Ela parece ser a expressão de um processo de antropogênese que extravasa as estratificações sociais e educativas tradicionais. Compreender e trabalhar este processo obriga-nos a apoiar a reflexão sobre a autoformação nos elementos das teorias das formas e nas ciências emergentes da autonomização.

### **A escalada da formação como função morfogenética**

A entrada da formação na reflexão educativa é tardia e fez-se pela porta de serviço da formação profissional, forma "inferior" da educação. Mas adquire rapidamente um lugar central, como o analista René Barbier na sua nota de leitura: "Formar-se, uma interrogação permanente" (R. Barbier, 1984, pp. 101 a 106). Com efeito, para um certo número de teóricos sensíveis às suas variações e às diferentes teorias das formas que se desenvolveram e que ainda se desenvolvem, ela veicula toda uma renovação da reflexão educativa. "Podemos considerar que a substituição progressiva das palavras ensino, instrução e educação por formação - já realizada no que diz respeito aos adultos - marca uma revolução profunda no modo como pensamos a pedagogia" (P. Goguelin, 1970, p. 17). Trata-se de uma revolução tão profunda que tem dificuldade em encontrar a sua linguagem, pois tem a ver com a concepção de uma ontogênese permanente, que é então morfogênese: "O ser vivo não resolve os seus problemas adaptando-se, ou seja, modificando a sua relação com o meio, mas sim modificando-se a si próprio, inventando estruturas interiores novas, introduzindo-se completamente na axiomática dos problemas vitais" (G. Simondon, 1964, p. 9). A formação torna-se então função da evolução humana (B.

Honoré, 1977, p. 57). Função essa de síntese, de regulação, de organização dos elementos múltiplos e heterogêneos (físicos, fisiológicos, psíquicos, sociais...) que constituem o ser vivo, numa unidade viva. Função sempre em ação, pois a unidade viva nunca é evidente. É sempre atravessada e questionada por dois tipos de pluralidade: uma pluralidade sincrônica de trocas incessantes dos seus múltiplos componentes internos e externos e uma pluralidade diacrônica dos diferentes momentos, das diferentes fases da transformação do ser. "Há uma pluralidade no ser que não é a pluralidade das partes (a pluralidade das partes estaria abaixo da unidade do ser), mas uma pluralidade que fica acima desta unidade, porque é a das fases do ser, na relação de uma fase de ser com outra fase de ser" (Simondon, 1964, p. 268). Portanto, mais do que num estado estável, esta unidade deve procurar-se num processo unificador meta-estável, que seria o exercício permanente da função formação, a procura permanente da boa forma. "Portanto, a boa forma já não é a forma simples, a forma geométrica cheia, mas a forma significativa, ou seja a que estabelece uma ordem transductiva no interior de um sistema de realidades, que contém potencialidades... É a estrutura de contabilidade e de viabilidade, é a dimensionalidade inventada, segundo a qual existe compatibilidade sem degradação... assim, a forma aparece-nos como a comunicação ativa, a ressonância interna que opera a individuação" (Simondon, 1964, p.22).

Esta forma aparece com o indivíduo e, nesta fase, é antes de mais nada o produto do encontro de elementos de dois outros indivíduos, num meio ambiente viável. É portanto o resultado conjunto da hetero e da ecoformação. Mas a partir deste aparecimento entra em jogo um terceiro termo, o próprio indivíduo formado. "O ser vivo não é só o resultado, o produto, mas também palco de individuação ; possui um regime mais completo (do que o dos seres físicos): a individuação não se faz só nos limites, mas também no centro, por ressonância interna" (Simondon, 1964, p. 22). Por mais frágil e dependente dos outros e do meio ambiente físico que seja este terceiro termo, ele constitui no entanto o ponto de partida, o suporte permanente e cada vez mais ativo das fases posteriores de desenvolvimento: nasceu uma força de autoformação.

### **O ciclo vital da autoformação**

O nascimento desta força de autoformação, foi, e é ainda, contestada por muitos, em função da sua própria falta de acabamento e das concepções fixistas ou evolutivas do decurso da vida. É por isso que o estudo do seu desenvolvimento está tão pouco avançado. Entre a negação desta força pelos defensores dos determinismos externos e sua afirmação consistente pelos partidários do determinismo interno, constituído de maneira quase mágica, as investigações sobre a autonomização dentro e através das dependências, abrem uma terceira via. Neste movimento, esta força fortalecer-se-ia utilizando as forças das quais depende, primeiro em reação-reflexo, depois em reflexão-ação.

Saltaremos as primeiras fases - os primeiros estágios da infância e da adolescência -, sobre as quais se debruçam longamente os psicanalistas e os psicólogos do desenvolvimento e, mas recentemente, do autodesenvolvimento (ver o número especial de 1985 da Revue québécoise de psychologie sobre este tema), para forçar, de imediato uma característica que nos parece essencial nas fases adultas, avançada pelo prefixo "auto", que é um reflexo: é a dinâmica reflexiva da autoformação que permite operar um ciclo vital. A autoformação nas suas fases últimas corresponde a uma dupla apropriação do poder de formação; é tomar em mãos este poder - tornar-se sujeito -. Mas é também aplicá-lo a si mesmo: tornar-se objeto de formação para si mesmo. Esta dupla operação desdobra o indivíduo num sujeito e num objeto de um tipo muito particular, que podemos denominar de auto-referencial. Este desdobramento alarga, clarifica e aumenta as capacidades de autonomização do interstício, do intervalo, da interface entre a hetero e a ecoformação que é, ao princípio, o indivíduo. Cria-se um meio, um espaço próprio, que oferece ao sujeito uma distância mínima que lhe permite tornar-se e ver-se como objeto específico entre os outros objetos, diferenciar-se deles, refletir-se , emancipar-se e autonomizar-se: numa palavra, autoformar-se. Nasceu o sistema-pessoa ( G. Lerbert, 1981, 1984).

Este desdobramento tem os seus riscos, especialmente de endurecimento, como o analista Yves Barel (1984); o duplo criado autonomizar-se por si próprio, toma-se por outro, negando os outros e ele próprio como origem deste desdobramento (o mito da fênix). Mas enquanto houver interação, reflexão, correção entre os dois elementos, parece tratar-se de um processo inflexível de autonomização. "A autonomia consiste antes de mais [nada] em que o indivíduo ou o grupo se torne para si mesmo o seu próprio fim, a sua própria transcendência, o que é verdadeiramente a auto-referência e desencadeia novas formas de desdobramento"(Y. Barel, 1984, p. 235)... O desdobramento (leve) é a colocação de uma forma simples de recursividade, definida pela alternância de uma fase de desdobramento do eu e de uma fase de rebatimento sobre o eu do que foi desdobrado ou desenrolado; ou ainda por deslocamento do eu para o não-eu, com retorno corrente sobre o eu. Ainda que faça parte da regra do jogo não o admitir, o desdobramento (leve) reconhece-se como auto-referencial"(Y. Barel, pp. 230 a 231).

Nas suas últimas fases, nas quais se desdobra a sua especificidade face à explosão e à flutuação das referências externas, a autoformação pode portanto aparecer como uma estratégia auto-referencial obrigada a autonomizar-se e influenciada pelos riscos e paradoxos do desdobramento. Que realidade devemos atribuir a esta estratégia e aos seus produtos "turvos"? A resposta depende em grande parte das posições adotadas face ao decurso da vida.

### **Tornar dialéticas as concepções do decurso da vida**

Se o estudo e, portanto, o conhecimento da autoformação estão tão pouco desenvolvidos, isso deve-se ao fato de se centrar quase que exclusivamente no paradigma pedagógico da heteroformação. Esta centralização é freqüentemente acompanhada de uma concepção estática do decurso da vida, segundo a qual as mudanças mais importantes têm lugar na infância e na adolescência, não fazendo a vida adulta mais do que estabilizar estas mudanças, sem contribuir com outras igualmente decisivas. Esta concepção alimenta, e é alimentada, sobretudo pelas teorias psicanalíticas e pelas teorias clássicas da aprendizagem, que acentuam - quase exclusivamente - as aquisições realizadas durante o período de crescimento biológico. Tentando caricaturar, podemos dizer que estas teorias procuram recuar o mais longe possível nos anos iniciais, para aí encontrarem o momento crucial que predetermina e estigmatiza de maneira irremediável o resto do decurso da vida. Toda a impressão de mudança ulterior profunda é auto-ilusão. E a autoformação não passa de uma ideologia mais ou menos neurótica para ocultar e recalcar a autoformação inicial e a auto-decomposição final. Esta concepção estática ainda domina largamente a visão do decurso da vida, sobretudo na Europa. As raras investigações e ensaios sobre as fases adultas, ou são ignoradas, ou são consideradas com condescendência obras de autores ingênuos, sem consciência do peso inconsciente do passado.

O desenvolvimento da terceira idade e dos seus problemas faz com que seja a partir dos estudos sobre a outra extremidade do decurso da vida que se desenvolve o primeiro modelo das teorias evolutivas, segundo Danielle Riverin-Siomard. Ela denomina-o "modelo de decrescimento" ou "médico". " Baseia-se diretamente na determinação da performance" (1984, p. 125). De fato, é mais um modelo involutivo que estuda a deterioração biológica progressiva do decrescimento. O segundo modelo - chamado de "compensação"- "postula que a intervenção do meio pode compensar o déficit programado pela maturação biológica" (D. Riverin-Simard, 1984, p. 125). E foi também popularizado pelo desenvolvimento da gerontologia.

Segundo as teorias clássicas da psicanálise e da aprendizagem, e segundo os modelos de decrescimento e de compensação, a meia-idade (ou idade adulta) que se situa entre o crescimento e o decrescimento biológico, e que apesar de tudo representa mais ou menos o meio desta vida - cinquenta anos - , seria um planalto raso, sem maiores mudanças, ao passo que, na linguagem corrente, é precisamente na vida ativa, na vida produtiva, que as possibilidades de realizar e de se realizar são maiores. A coroar esta distorção, desenvolve-se uma terceira série de modelos, chamados seqüenciais, para os quais o desenvolvimento não é nem isomorfo nem ontogenético, mas sim polimorfo e interacional. Os desenvolvimentos são produtos das interações entre as pessoas, o meio ambiente e a relação entre os dois, e fazem-se por seqüências, etapas ou ciclos. É nesta série que D. Riverin-Simard situa o seu modelo de desenvolvimento profissional, que denomina espacial devido à importância das passagens a operar segundo as suas etapas, na sua opinião análogas às passagens de um planeta pelo outro e provocando os mesmos fenômenos de oscilação, gravidade e habituação. É este modelo que vamos expor mais longamente para mostrar que a vida adulta não é tão linear como a vêem os especialistas do crescimento e do decrescimento biológico, ela que exige para ser percorrida no seu ritmo e nos seus tempos, uma grande forma e mesmo uma preparação permanente.

### **A autoformação e o decurso da vida no trabalho, segundo a abordagem dos ciclos da vida**

O modelo de D. Riverin-Simard (1984) foi construído a partir de um estudo crítico quase exaustivo dos modelos já existentes e apoia-se num inquérito longitudinal e transversal realizado no Québec nos anos 80-81; por meio de entrevistas semi-estruturadas, interrogaram-se 786 adultos empregados, escalonados segundo a idade entre os (vinte e três e os sessenta anos), o sexo, o estatuto socio-econômico (forte, médio, fraco) e o setor de trabalho (privado, público, para-público) . É portanto um modelo construído segundo as regras, que apoia as suas hipóteses e as suas estruturas em dados precisos. Estes dados não foram ainda todos tratados e a riqueza do tratamento já efetuado obriga-nos a apresentar apenas uma parte: a que está ligada à formação. No entanto, para os situar, é importante termos uma idéia da dinâmica e da estrutura do modelo.

Uma das principais conclusões da investigação, que emana da construção e da denominação do modelo, é que o adulto vive "estados quase permanentes de interrogação" (p.20) e que "globalmente, os momentos de novas interrogações têm uma preponderância marcada nos adultos de todas as idades; são superiores em intensidade e em duração aos momentos de reorganização. Isto leva a pensar que o adulto no trabalho vive sempre um pouco mais num estado de desequilíbrio do que de estabilidade. Portanto, os períodos de interrogação não são momentos excepcionais da vida adulta; pelo contrário, situam-se constantemente no próprio coração do cotidiano da vida no trabalho" (p.148). Esta constatação de uma interrogação quase permanente faz vacilar os modelos clássicos da vida profissional que, em grande parte, são ainda estáticos, ou devido à adoção de um modelo linear da carreira (escolha ® formação ® realização ® reforma), ou porque se encontram muito ligados à curva biológica: "estabelecimento, manutenção e declínio (Suger); auto-determinação, balanço e repouso (Buhler); tornar-se produtivo, manter a sociedade produtiva e contemplar a vida produtiva (Havighurst); experiência, estabilização e recuo (Miller e Form)" (p. 130). Então, se neste "planalto raso" da vida adulta, a mudança é uma constante e não uma perturbação num estado estável, é na verdade preciso que tornemos dialéticos os nossos modos de compreensão. D. Riverin-Simard dedica-se a essa tarefa, propondo um modelo de seqüências múltiplas, que articula três grandes períodos e nove etapas, que se alternam, segundo um ciclo de inter-etapas de interrogação, quer sobre as finalidades, quer sobre as modalidades da vida profissional, e segundo um ciclo intra-etapas de interrogação e de estabilização.

Primeiro, ela relativiza muito frontalmente a idade, tomada como referência cronológica e não como variável causal. É uma variável-índice de um certo número de elementos-acontecimentos, que marca profundamente o andamento do tempo numa dada sociedade. É evidente que estes índices se aproximam mais da sociedade do Québec dos 80 e de outras sociedades semelhantes, do que, por exemplo, das sociedades antigas romana ou grega, ou mesmo etíope atual, onde a esperança média de vida se situa em torno de trinta e cinco anos. Feita esta chamada de atenção, ela distingue primeiro três grandes períodos na vida profissional: um período de aterragem e de exploração, durante o qual se efetua passo a passo uma primeira volta da pista (é preciso subir os degraus da escada), que vai dos vinte aos trinta e cinco anos. Segue-se um segundo período (trinta e cinco - cinquenta anos) durante o qual dominam os processos reflexivos que levam à aquisição de uma certa distância: são tiradas as lições do primeiro período e tenta encontrar-se uma pista pessoal. Por fim, depois dos cinquenta anos, começam as manobras de transferências para uma saída prometedora. Em cada um destes períodos, distingue etapas de cerca de cinco anos, cada uma caracterizada por uma interrogação específica, mas onde pode notar-se uma alternância entre etapas mais centradas em problemas de objetivos e de finalidade profissional e outras que se debruçam sobre o modo de os realizar. Por exemplo, os trinta anos são marcados pela procura de um caminho profissional promissor; os quarenta e cinco anos, pela busca de um fio condutor da história de cada um; os cinquenta anos começam a interrogar-se quanto a uma saída válida; e os sessenta e cinco anos dão lugar a toda uma série de questões fundamentais, "graves", sobre o sentido da vida profissional e o sentido a dar aos anos restantes. As respostas a estas grandes interrogações comuns que a autora pormenoriza com muita precisão, variam forçosamente de pessoa para pessoa e de grupo para grupo. Está em vias de se fazer o tratamento diferenciado segundo o sexo, estatuto sócio-profissional e setor de trabalho. A obra apenas apresenta os padrões comportamentais mais globais, válidos para o conjunto da amostra. Entre estes, destacam-se um padrão médio e um outro que respeita o que a autora se denominou os sujeitos-exceção, e que representam cerca de 15% da população. Escolhemos a relação com a formação no decurso destas etapas de vida no trabalho destas duas categorias de pessoas para esclarecer o nosso ensaio de abordagem da autoformação no decurso da vida.

Fundamentalmente, o que se evidencia nos dados de D. Riverin-Simard, é que a maior bifurcação entre as duas categorias de pessoas, no que diz respeito à sua relação com a formação, intervém desde o início do segundo período de vida no trabalho, por volta dos quarenta anos. Tanto para uma como para a outra, nesta idade opera-se um claro distanciamento das formas organizadas de educação: "Os diversos modos organizados de educação dos adultos por meio das atividades institucionalizadas, associativas ou culturais, assim como a formação realizada no meio do trabalho, parecem claramente ausentes da realidade quotidiana do adulto de trinta e oito a quarenta e dois anos"(p. 65). Mas enquanto que para a maioria dos sujeitos este distanciamento não é compensado por outras atividades, para os sujeitos- exceção (15%), que a autora denomina nesta etapa os "exploradores-exceção", ela é acompanhada pela descoberta do meio-chave da autoformação. "Para os exploradores-exceção, o meio quase único de aprender parece ser definitivamente o da inscrição numa perspectiva de educação permanente. Este meio-chave consiste numa autoformação, acidental ou planificada, realizada quando da execução das tarefas ocupacionais"(p.65).

Esta grande bifurcação foi preparada no período precedente, por um tempo de reação diferente na mesma situação de partida criada pela entrada no mercado de trabalho. Esta situação caracteriza-se por duas

importantes descobertas relacionadas com a formação. A primeira é a da existência de um afastamento gigantesco entre as aprendizagens escolares e as solicitadas na prática profissional. A segunda tem a ver com a importância, o valor e as desvantagens da formação pelo trabalho. Mas perante tais descobertas, a maioria das pessoas nega todo e qualquer valor à educação formal, ao passo que os pilotos-exceção descobrem e utilizam rapidamente os cursos de adultos para digerirem o afastamento. Esta descoberta é feita pelos outros na etapa seguinte, quando parte à procura de um "emprego" melhor. Mas então os pesquisadores-exceção já começam a apropriar-se do seu poder de formação, tentando ligar ao máximo a formação recebida com as suas aspirações e sendo atraídos pelas fórmulas de aprendizagem individualizada e autodidatas. Na etapa dos trinta anos, quando a competição profissional aumenta, os lugares de formação organizada são considerados por estes corredores-exceção como locais privilegiados para descobrirem bons treinadores, mais do que como um trunfo importante ou uma bóia de salvação.

Depois da bifurcação dos quarenta anos, marcada para os sujeitos-exceção pela descoberta e regulação da autoformação, a diferença entre as duas categorias de pessoas no que diz respeito à relação com a formação, acentua-se ainda mais. Quando a maioria das pessoas procura o fio condutor da sua história, já não estabelece qualquer vínculo entre a formação e elas. Depois, quando surge o problema de uma modificação de trajetória por volta dos cinquenta anos, estas pessoas duvidam da sua capacidade de aprender, lamentam as oportunidades perdidas, desvalorizam a educação formal e sobrevalorizam a sua formação resultante da experiência. E o terceiro grande período de vida, que tem a ver com as grandes manobras de transferências fora do campo profissional, começa por uma angústia real sobre as possibilidades de formação e atitudes defensivas de rejeição. Por volta dos sessenta anos, quando a questão é saber se devemos canalizar as energias para continuarmos o mais tempo possível presos ao "planeta-trabalho" ou, pelo contrário, afastarmo-nos dele o mais rapidamente que formos capazes, parece renascer um desejo de aprender, mas vivido sobretudo no condicional. Por fim, a "gravidade" da mudança faz com que eles desistam.

Graças à apropriação do seu poder de formação, os sujeitos-exceção (15% da amostra, lembremo-nos) vivem estas etapas de maneira muito diferente. Na procura do seu fio condutor (quarenta e dois - quarenta e sete anos), a formação contínua parece-lhes uma garantia e uma segurança para o encontrá-lo, tecê-lo e para continuar. Estes navegadores-exceção ainda se sentem mais estimulados quando se votam a por em causa, aos cinquenta anos. "O fato de se verem nos confins da juventude e da sabedoria, estimula a sua necessidade de aprender" (p. 84). Por altura da sua entrada no último período, definem-se como autodidatas permanentes. Quanto mais se aproxima a velhice, mais vêem a formação como antídoto, a forma preventiva. Mas também uma forma produtiva. "Alguns dentre eles têm projetos de estudos bem definidos, com vista a uma nova carreira... Visto que durante a sua reforma querem escrever sobre a genealogia, é preciso ensinar-lhes a fazerem investigações" (p.107). Por volta dos setenta anos, definem-se como "gulosos intelectuais, que se deleitam com leituras, exposições, visitas, viagens, conferências como "auditores livres"... a retirada da vida de trabalho não é uma retirada da vida ativa, mas pelo contrário um aprofundamento desta: a vida profissional é situada e analisada no conjunto da vida de cada um, mas também no das gerações precedentes e seguintes. "Este adulto está igualmente embrenhado num movimento de reflexão: por vezes parece apressado em embalar-se para poder refletir ou fazer malabarices. As reflexões têm por objeto... a vida, a morte, o sucesso, a velhice ... " (p.118).

Quando alcançam os limites da natureza, são obrigados a confrontar-se, se não o fizeram já, com os grandes problemas vitais que a ecologia começa a equacionar, retirando-os do céu abstrato da metafísica. "Quer o saibam, quer não, quer o queiram explicitamente quer não, as correntes levam praticamente a cabo, através do concreto das suas reivindicações, um trabalho de reabilitação do sagrado, nas sociedades onde o esforço de modernização...contribuiu para a diluição dos valores culturais fora dos quais as comunidades deixam de ter alma. Mas expliquemo-nos bem...aqui o que é sagrado é o que nos resiste, o que nos escapa ao poder construtor-destrutor-reconstrutor da inteligência prática, a do home-faber. Assim definido, o sagrado é portanto, ao mesmo tempo que o reconhecimento e a aceitação de tais limites, o que se situa par nós a montante e a jusante da nossa capacidade de agirmos com eficácia"(J. Ardoino, 1984, p.7)

Vivido mais ou menos ativa e dramaticamente, o processo de autoformação na velhice tem diretamente a ver com os limites naturais, "com o que se situa a montante e a jusante da nossa capacidade de agirmos com eficácia." O torno da hetero e da ecoformação aperta-se ainda mais, pondo a descoberto, num dado momento a autoformação; última fase meta-estável da evolução, que cada um vive à sua maneira. Este estudo da vida no trabalho não aborda as relações entre a auto e a ecoformação que felizmente não se reduzem a estas confrontações últimas e dramáticas. Não é o seu objeto, assim como ainda não foi objeto de muitas investigações "educativas". Quanto à ecoformação, ou formação através dos espaços, assinalamos como

referência mais importante o livro de Pierre Furter, já citado, "Les espaces de la formation-Essai de microcomparaison et de microplanification (Lausanne, Presses Polytechniques Romandes, 1983), e a obra mais antiga de Romuald Zaniewski, Les théories des milieux et la pédagogie mésologique (Tournai, Casterman, 1952). Mas as relações entre auto e ecoformação, que são relações simultaneamente sutis e compactas, dependentes tanto do micro como do macrocosmo, manifestam-se apenas na fronteira da consciência educativa "normal" (D.Allard, 1977) . Para as tornar conscientes e as conhecer é preciso recorrer a novas abordagens no decurso da vida, que dão aos corredores a possibilidade de se exprimirem. A abordagem das histórias de vida é uma delas.

### **A autoformação e o decurso da vida em casa, segundo a abordagem das histórias de vida**

O aparecimento e o desenvolvimento das histórias de vida entre a investigação e a formação, foram objeto do número duplo da Éducation permanente de março de 1984. Mais do que vê-las como uma técnica nova da heteroformação, foi sublinhada a sua convivência com a autoformação (G.Jobert, 1984, p.8). Permitindo aos sujeitos reunirem e ordenarem os seus diferentes momentos de vida espalhados e dispersos no decurso dos anos, a história de vida os faz construir um tempo próprio que lhes dá uma consistência temporal específica. A construção e a regulação desta historicidade pessoal são talvez as características mais importantes da autoformação, as que a fundamentam dialeticamente, ativando e talvez mesmo criando o processo unificador da dupla pluralidade exposta mais acima. Daí a grande importância da história de vida para a construção e o conhecimento da autoformação.

Da longa investigação levada a cabo com Marie-Michèle (G. Pineau, Marie Michèle, 1983), apresentaremos aqui rapidamente apenas o que diz respeito às relações entre a auto e a ecoformação. A centralidade destas relações sobressai da forma como Marie-Michèle estruturou a sua narrativa e da tipologia espacial que permitiu analisar detalhadamente a construção da sua autoformação.

Espontaneamente, Marie-Michèle ordenou a escrita da sua vida segundo os diferentes locais de habitação. Esta periodização espacial espontânea manifesta a importância e a riqueza dos lugares de vida na trajetória de qualquer um. "A terra, mãe, refúgio, ama de leite em toda a sua feminilidade, é o que, em último recurso, dá consistência às diferentes situações individuais e sociais". (Maffesoll, 1979, p. 61). Estas diferentes mudanças de casa, esta mobilidade residencial relativamente elevada até aos vinte e seis anos (nunca mais de três anos) em média no mesmo lugar servem portanto de pontos de referência principais, que permitem a Marie-Michèle situar e desenvolver os diferentes acontecimentos da sua vida e a forma como os assume. Mas estas mudanças de casa são provocadas por fatores externos: doenças da mãe, má vizinhança, acidente e novo emprego do pai, local de trabalho do marido, morte do proprietário de sua casa... Portanto, Marie-Michèle não controla essa dimensão tão importante que é a determinação do local de vida. Nisto, herda a situação tradicional da dependência espacial da mulher: primeiro, da filha, depois da mãe do lar. Esta falta de controle espacial concretiza, reforçando-a, a dependência social e particularmente masculina que pesa na autoformação das mulheres, e ainda mais em casa. A autoformação feminina bate de frente, e em primeiro lugar, com um poder masculino omnipresente que, não só satura os modelos sócio-culturais e sócio-profissionais ao ponto de se tornar invisível, como também estrutura os espaços vividos, sem chegar forçosamente à casa... fechada. Mais do que qualquer outra, autoformação feminina encontra-se apertada entre estas duas forças - natural e cultural - , que freqüentemente se conjugam para a conformá-la, modelá-la e utilizá-la segundo as suas normas e interesses. Mais do que qualquer outra, portanto, a autoformação feminina, é luta de emancipação para a apropriação do poder de formação e para a construção de um mundo, de espaços pessoais; não a partir do nada mais sim do estabelecimento de relações ativas de organização dos elementos que a rodeiam. É a emergência e o desenvolvimento polêmico e progressivo destas diferentes transações com os elementos dos seus diferentes espaços constituintes, que tenta acentuar a análise do processo de autoformação de Marie-Michèle.

A ruptura tomada como partida-fundamento do regime de autoformação de Marie-Michèle foi o corte espacial e social operado pelo seu casamento aos vinte anos. Optando por se unir ao outro mais atraente, e por partir com ele, rompe espacialmente com o meio ambiente familiar de origem. Funda o seu próprio lar; um lugar dela... mas não exclusiva nem automaticamente, pois também pertence ao seu cônjuge, e ambos têm como herança um modelo social dos papéis do casal. Portanto, ela terá de lutar quotidianamente para não se deixar reduzir ao papel de rainha-mãe do lar. Sobretudo porque cinco crianças vão povoar este lar, que terá de construir o seu lugar específico entre as famílias de origem, de adoção e da vizinhança. Este lar não é portanto um espaço virgem que vai ocupar-se, mas um espaço potencial carregado, que tem que de atualizar-se. É a partir desta base que Marie-Michèle vai tentar dar a vida, não só sem perder a sua, como também produzindo-a. Que quer isto dizer concretamente?

Para o saber, adotamos , a exemplo de <sup>a</sup> Moles (1975, J. Nuttin (1965) e G.

Lebert (1984), uma concepção relacional e ecológica da pessoa, vendo-a como um suporte de relações em diferentes espaços. Estes espaços, estas " conchas humanas", encaixam-se uns nos outros, desde o mais próximo, o espaço corporal, ao mais afastado (aparentemente), o espaço metafísico, passando pelo espaço habitat, pelo espaço dos próximos (família, amigos), pelo espaço vizinhança, pelo espaço social e pelo espaço físico-cósmico (G. Pineau, Marie-Michèle, 1983,p241). A autoformação da pessoa é entendida como a construção de um sistema de relações pessoais com estes diferentes espaços e cria um meio pessoal (G. Lebert), uma cosmogonia singular (M. Finger, 1984), uma estrutura particular eu-mundo (J. Nuttin, 1965) ou uma unidade funcional indivíduo-meio ambiente (J. Nuttin, 1980). Assim, todas as transações de Marie-Michèle com estes diferentes espaços foram analisadas como índices possíveis de autoformação.

As transações são práticas carregadas de sentido, pois condensam num momento preciso, conjuntos de elementos externos e internos, passados e futuros, conscientes e inconscientes. São, portanto, quase sempre transversais, transductivas, unindo elementos de conjunto ou de temporalidades diferentes. Um exemplo dos mais expressivos de uma transação transversal, cujo sentido real é invisível para um observador exterior, é o aperto de mão de Marie-Michèle a um primo que a agredira sexualmente certa de vinte e cinco anos atrás. Através deste aperto de mão, Marie-Michèle estabelece uma relação, a sua relação com um acontecimento que marcara profundamente as suas relações com o seu corpo e com os outros. Ela o integra à sua maneira. Autoforma-se, transformando uma relação heterônoma numa relação autônoma. Um exemplo de transação transductiva, no sentido em que implica conjuntos diferentes a partir de uma prática precisa, cujos efeitos se propagam pouco a pouco, pode ser o de uma petição de Marie-Michèle para ordenar o trânsito no seu bairro de subúrbio, nas suas mediações. O bairro é o espaço onde se cristalizam, misturando-se muito concretamente, relações pessoais, relações materiais e relações sociais. O seu ordenamento e controle são uma mediação elementar, mas fundamental, para articulação entre o indivíduo e a sociedade. Ou o indivíduo o domina em parte, dominado-se a si mesmo e às suas relações com os outros, ou não o domina, encontrando-se portando atomizado, isolado e muito vulnerável às relações sociais dominantes. No caso de Marie-Michèle, ou ela ficava sozinha ainda mais isolada numa casa de subúrbio, perdida no meio dos outros, ou conseguia unir a sua casa a outras casas, para criar um espaço comunitário de solidariedade. E é neste espaço de que se apropriou que ela pode habitar e arrumar o seu Interior, unindo-se simultaneamente aos outros. É por isso que a criação, sob o modo transaccional, desta relação espacial e social elementar, parece importante para a autoformação. Na sua história de vida, Marie-Michèle mencionou e trabalhou mais de duzentos transações com os outros e os elementos /acontecimentos da vida para, depois de vivê-las, tentar compreendê-las e aplicar assim a si própria o seu poder de formação.

## **Conclusão**

A autoformação está ainda em grande parte no antro da vida, antro noturno onde se confundem - e não somente aos olhos dos pedagogos - sujeitos, objetos, objetivos e meios de formação. Existem abordagens - as dos ciclos de vida e das histórias de vida em particular - que se aventuram neste decurso da vida, ou antes, nestes decursos múltiplos de vidas diferentes e complexas. Procuramos analisar alguns destes dados através dos macro-conceitos de heteroauto e ecoformação. Esta tentativa tem de ser ainda transformada. Mas parece-nos que para termos em conta a formação permanente do decurso da vida devemos nos apoiar em constituintes elementares desta vida - o eu, os outros, a natureza. Revolução paradigmática? Porque não? Depois do primeiro período, paleo-cultural da heteroformação, que quis impor-se como o todo da formação, parece despontar atualmente a idade neo-cultural da auto-ecoformação, que faz do processo de formação um processo permanente, dialético e multiforme.

Fonte: <http://www.cetrans.com.br/genericod660.html?iPagelD=134>

Acessado em 19/08/2008