
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

REBECA POSSOBOM ARNOSTI

**ENTRE O DIREITO À TERNURA E A
‘PEDAGOGIA DO AMOR’:
A DIMENSÃO (SÓCIO-) AFETIVA DA
IDENTIDADE DOCENTE**



Rio Claro
2012

REBECA POSSOBOM ARNOSTI

ENTRE O DIREITO À TERNURA E A ‘PEDAGOGIA DO AMOR’:
A DIMENSÃO (SÓCIO-) AFETIVA DA IDENTIDADE DOCENTE

Orientador: PROF. DR. SAMUEL DE SOUZA NETO

Co-orientadora: PROFA. DRA. LARISSA CERIGNONI BENITES

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Rio Claro
2012

370.71 Arnosti, Rebeca Possobom
A763e Entre o direito à ternura e a "pedagogia do amor": a
dimensão (sócio-) afetiva da identidade docente / Rebeca
Possobom Arnosti. - Rio Claro : [s.n.], 2012
147 f. : il., quadros

Trabalho de conclusão de curso (Pedagogia) -
Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de
Rio Claro

Orientador: Samuel de Souza Neto

Co-Orientador: Larissa Cerignoni Benites

1. Professores – Formação. 2. Profissionalidade. 3.
Dimensão afetiva. 4. Autoajuda. I. Título.

DEDICATÓRIA

Para mim, o Trabalho de Conclusão de Curso marca o desfecho de um processo extremamente fecundo em aprendizados, amizades e realizações: a graduação.

Por isso, dedico-o àqueles com os quais não poderei celebrar pessoalmente este importante momento de

minha vida:

A meu irmão Samuel;

A minha vó Dida.

AGRADECIMENTOS

Não me valeria de muitos. Bastava dizer: “Obrigada meu Deus!”. Por Ele e graças a Ele o milagre de minha vida – e de todas as outras vidas – simplesmente (ou “complexicamente”) acontece. Meu agradecimento é ao Senhor, pois graças a Ti estou finalizando mais esta etapa de minha vida.

Assim, meu Pai, não posso traduzir em palavras todas as bênçãos que o Senhor me concede todos os dias, insistentemente todos os dias me permitindo ser feliz. Mas quero agradecer, ao menos, por alguns dos anjos que ao longo desses quatro anos o Senhor colocou em minha vida:

Obrigada, primeiramente, *pelos meus pais*. Primeiros professores. Os mais pacientes. Os que me possibilitaram chegar até aqui. Os que aguentaram firme a minha longa ausência enquanto estudo, trabalho, pesquisa, leio, releio, discuto, festejo. Os que me fizeram ser como sou. Os que me presenteiam diariamente com as mais longas e melhores conversas!

Agradeço também pelo Senhor ter me concedido *mais um irmão*. O Tiago. Minha alegria de chegar em casa é revê-lo! Com ele volto a ser criança, quase que todos os dias; com ele posso contar agora, pois nada melhor que brincar quando se sente sozinha. Sei que estaremos sempre unidos, por toda a vida.

Meu Deus, obrigada *pelo meu amor*, André, que desde o ano passado transformou a minha vida. Que me faz plenamente feliz e a quem eu desejo diariamente levar felicidade. Que é paciente com minhas semanas malucas escrevendo relatórios incessantemente, que é paciente com todos os meus desabafos, que pouco a pouco começou a compartilhar comigo minhas angústias, meus sonhos, minha paixão pela Educação. Meu maior amigo e companheiro!

Foi muito bom também que o Senhor tenha me possibilitado conhecer pessoas de ouro *naquela Escola, no SESI*. Amigos que vão do Jardim de Infância à graduação (pra mais...). Amigos que, longe ou perto, sei que posso contar. Amigos que sempre me fazem rir, quando tudo que eu conseguia era chorar. Um obrigada principal pelas minhas joias raras: *Thabata, Larissa, Vanessa e Karen*. Com elas estão todos os detalhes da minha vida.

E eu não poderia deixar de chegar, finalmente, àqueles que conheci graças à graduação! Senhor, obrigada, em primeiro, pelo meu encontro com meu orientador: *Samuel de Souza Neto*. Quanto ele me ensinou, quanto me ajudou, quanto esteve sempre disposto a ouvir os desabafos, as alegrias, as dúvidas, as inquietações. Mais do que isso, o quanto me ensina, através de suas ações, a ser um profissional – e uma pessoa – ética, comprometida, honesta, respeitosa, alegre, paciente. Como é bom ter alguém assim para admirar...

Obrigada também por, nos meus últimos anos, ter me permitido trombar com a *Larissa Benites*! Sim, ela é minha salvação. A ela devo mil agradecimentos por todas as mil correções de textos, por toda a atenção, por me acudir no desespero. A ela devo mil desculpas por acabar tudo em cima da hora. Obrigada por toda a força, Lari... Pela amizade agora compartilhada...

Ah, e eu não podia esquecer da *Marina Cyrino*! E da *Thaís*. À minha frente, são meus exemplos de dedicação, de inteligência. A Má já me ajudou um bocado, já me esclareceu muitas dúvidas em conversas, talvez nem mesmo ela saiba disso. Mas falo também da amizade... Das risadas nos ‘bastidores’, das histórias de bailarinos, das correrias que já passamos juntas.

Obrigada também, a todos os *outros orientandos do Prof. Samuel* com os quais tive contato... Sempre deixando alguma marquinha, algum aprendizado.

E obrigada ao *CNPq*, por financiar minhas pesquisas e possibilitar que eu tenha sido bolsista de iniciação científica desde o segundo ano de graduação. Não conseguiria contabilizar quanto conhecimento e habilidades foram adquiridos ao longo deste processo.

Não poderia me esquecer! Obrigada por *todos aqueles que compõem a turma de Pedagogia 2009*. Um agradecimento especial pela *Maria, Marina e Melina*, por estarem comigo em quase todos os trabalhos coletivos, me ensinando a trabalhar em grupo. Por estarem comigo nos meus primeiros passeios ao volante, me ajudando a chegar aos nossos destinos das antigas sextas e sábados à noite.

Um obrigada especial pela **Luana**, pela **Letícia Costa**, pela **Raquel, Helen, Bruna, Amanda, Silmara, Ana Paula Abdalla, Joseano, Fabiano, Carlos, Camila Valério, Letícia Sepulveda, Gabriela e pessoal da ‘Sala 12’**, por fomentarem em mim inúmeros questionamentos, por tornarem as aulas tão ricas, por me desestruturarem com suas falas, suas reflexões.

Obrigada pelos professores do curso, pelo comprometimento e dedicação que os possibilita ministrar excelentes aulas... Um agradecimento especial às **Professoras Laura, Flávia, Raquel, Regiane, Bel, Segatto, Áurea, Rosa Maria** e aos **professores Romualdo, César e Jorge**. Obrigada por aquelas aulas em que entramos de um jeito, mas saímos transformados.

Obrigada, Senhor, por permitir que eu fizesse estágio com a **Natalia Pivetta** neste último ano. Que bom descobrir alguém que passei a admirar neste último ano da faculdade. Que bom estagiar com alguém que deixa minhas tardes mais leves e descontraídas...

Um salve especial pela **Ju Bastida** (ou Caldeira?). Mulher eficiente, dedicada, comprometida, exemplar. Obrigada por se calar quando eu só precisava falar... E por falar tudo o que eu precisava ouvir quando era a hora. Obrigada por me fazer entregar os trabalhos nos prazos, por não deixar que eu comesse chocolate desconhecido, por me mandar falar mais baixo em público. Obrigada pela amizade, pelas conversas, pela confiança, por ter estado ao meu lado nesses quatro anos.

Obrigada a todas as **escolas e professores** que gentilmente aceitaram participar deste estudo. Obrigada à **Secretaria da Educação**, por me auxiliar em tudo o que foi necessário.

Obrigada a todas as outras pessoas que de alguma forma passaram por mim.

Obrigada pelos meus outros parentes (**famílias Possobom e Arnosti**), que não deixam de marcar presença em minha história e formação.

Obrigada **aos avaliadores deste trabalho** de conclusão de curso, pelo cuidado ao ler essas páginas, pelas contribuições.

RESUMO

No mundo globalizado, a complexidade dos processos subjetivos e objetivos envolvidos na construção das identidades singulares e culturais exige pensar como o sujeito da atualidade sofre, experimenta e vivencia a diversidade de influências culturais nas quais está imerso. Neste contexto, escolheu-se, de um lado, a figura do professor como objeto de estudo, para saber como esta complexidade de processos perpassa a construção de sua identidade docente vinculada ao desenvolvimento pessoal, mas também profissional. Por outro lado, a influência dos livros de autoajuda também será objeto de estudo por apresentar um papel cada vez mais presente no preenchimento da perda de autoestima do professor, assim como da “perda de subjetividade”, visando elevar “a moral” dos professores, mas que nos passa a compreensão de uma contribuição dúbia para o exercício da profissão. Assim, nosso olhar volta-se para a questão da construção da identidade desse professor e do exercício de sua profissionalidade, considerando a questão da dimensão afetiva como um dos constructos da autoestima docente e de sua identidade. Tendo como referência esses pressupostos, este trabalho tem como objetivos: (a) averiguar nas políticas públicas de formação de professores como a dimensão (sócio-)afetiva (ou dimensão pessoal) vem sendo tratada nas propostas de formação docente; (b) identificar nos docentes que atuam em escolas da rede de ensino, educação básica, os aspectos constitutivos da dimensão (sócio-)afetiva (ou dimensão pessoal) da identidade do professor; e (c) assinalar nas descrições dos professores respondentes (a partir de fonte documental ou questionário) a existência ou não da literatura de autoajuda no cotidiano docente. Optou-se, como procedimento metodológico, pela pesquisa qualitativa, na perspectiva do “construtivismo social”. Entre as técnicas de coleta de dados escolheu-se o questionário para um estudo exploratório de mapeamento da realidade no que se refere à literatura de autoajuda, envolvendo a rede municipal de educação. Os participantes desse estudo são 55 professores de educação básica da rede de ensino; sendo que nove lecionam em creches; 30 em escolas de educação infantil e 16 em escolas de ensino fundamental I. No tratamento dos dados foi utilizada a análise de conteúdo. A pesquisa responde aos objetivos propostos, porém, nota-se que a apropriação da literatura de autoajuda pelos professores merece maiores investigações, já que tal questão se mostrou vinculada a aspectos positivos e negativos, podendo ser tomada como leitura de caráter individual e personalista, mas também podendo ser reinterpretada, subsidiando discussões que visam aprofundar o diálogo, a troca de experiências e a compreensão do outro; principalmente no que se refere à relação professor-aluno.

Palavras chaves: Formação de Professores, Identidade Docente, Profissionalidade, Dimensão Afetiva, Autoajuda.

O que está faltando para melhorar a humanidade é resgatar os valores, nesses livros [de autoajuda] são trazidos os valores que precisamos pra gente poder viver mais feliz, entendeu? Pra não ter egoísmo, enfim, não ter todas essas doenças que a gente vê que está tendo. No livro “O Futuro da Humanidade” o projeto todo é valorizar um indigente que tinha uma história de vida por trás, e ele tinha mesmo porque ele era professor, ele era médico. Um médico que tratava os seus pacientes de modo diferente e ninguém acreditava nele, no Marco Polo, mas as pessoas tratadas por ele eram felizes. **Então eu olhei para os personagens do livro e de repente eu olho para minha sala e eu vejo isso, sabe?** Eles serem valorizados. **E quando eles são valorizados, eu me torno valorizada também.** Não pelas pessoas que estão ao meu redor, mas por mim, pela minha autoestima. Então eu acho que é por aí, sabe? A autoestima da gente tem que estar boa pra quando entrar na sala de aula poder até falar que está triste, mas agir de forma diferente. **Porque as crianças não têm culpa, eles vêm aqui pra serem felizes.** Eles vêm pra aprender, não pra vida, aprender pra agora, para eles poderem usar na vida todinha, mas para usar agora também.

PROFESSORA C, em entrevista a mim concedida em 2011.

QUADROS

Quadro 1 - Políticas Educacionais	40
Quadro 2-Distribuição dos Docentes por Instituição	84
Quadro 3- Professores distribuídos por série de atuação no ano de 2012	84
Quadro 4- Formação Inicial cursada pelos respondentes (magistério e graduação)	85
Quadro 5- Cursos de Pós-Graduação cursados pelos professores.....	86
Quadro 6- Ano de Formação dos Professores em curso de Educação Superior.....	86
Quadro 7- As fases do percurso profissional em que se encontram os sujeitos da Pesquisa	87
Quadro 8- Elementos que auxiliam na construção da identidade docente.	90
Quadro 9- Livros de Autoajuda lidos pelos professores respondentes.....	113
Quadro 10- Motivações que levaram os professores a lerem livros de autoajuda.	114
Quadro 11- Como os professores incorporam o conteúdo da literatura de autoajuda em seu cotidiano.	116
Quadro 12 - Problemas/Situações de cunho pessoal solucionados pelos docentes a partir da leitura dos livros de autoajuda.	117
Quadro 13 - Como as docentes incorporam o conteúdo da literatura da autoajuda em sua prática pedagógica.....	118
Quadro 14 - Problemas/Situações de cunho profissional solucionados pelos docentes a partir da leitura dos livros de autoajuda.....	118
Quadro 15- Mudanças na identidade dos professores geradas pela leitura dos livros de autoajuda ...	129

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	10
2. O PROBLEMA DE ESTUDO	12
3. OBJETIVOS	14
4. REVISÃO DA LITERATURA.....	14
4.1. Concepções acerca da Literatura de autoajuda: Nos enlaces de sua origem e difusão	14
4.2. A crise na educação.....	22
4.3. Processo de profissionalização, profissionalidade e identidade docente.....	37
4.4. A dimensão afetiva em questão.....	52
4.4.1 Das relações humanas à especificidade da sala de aula	52
4.4.2. Modelos de educação: aspectos que permeiam a dimensão afetiva e a dimensão moral	60
5. METODOLOGIA	80
6. ANÁLISE DOS DADOS	83
6.1. Perfil dos Participantes.....	83
6.2. Constituição da Identidade Docente.....	88
6.3. Elementos da dimensão afetiva	106
6.4. Autoajuda: significados e atribuições.....	112
6.4.1. Motivações: por que ler autoajuda?.....	114
6.4.2. Significação: a autoajuda e a vida do professor	116
6.4.3. Internalização: a autoajuda na construção da identidade docente	128
7. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	131
REFERÊNCIAS	136
APÊNDICES.....	141

A PRIORI...

Este trabalho faz menção a uma pesquisa realizada tendo como universo a formação de professores, de maneira mais específica o olhar atencioso e cuidadoso para a esfera da afetividade e da identidade docente. Durante o percurso traçado e as várias nuances presentes nesse relatório gostaríamos de destacar alguns pontos que dizem respeito ao seu desenvolvimento.

O primeiro ponto diz respeito à temática, uma faceta da formação de professores que vem ganhando espaço e mostra-se extremamente instigadora e desafiante, pois quando a dimensão afetiva entra no discurso dos professores, nas suas experiências do dia-a-dia, nas observações realizadas e nas enquetes propostas abrem-se as portas para um redemoinho de resultados que giram em torno da identidade docente. Algo difícil de ser traduzido no papel.

Nesse sentido ganha brilho um segundo ponto, quando se adentrou por um dos caminhos possíveis dentro desta vertente e escolheu-se fazer frente à literatura de autoajuda e suas contribuições e marcas na docência.

Envolvidos por um contexto diferenciado a pesquisa tomou corpo e alguns itens foram suprimidos e outros inseridos em função da sua quantidade de dados, da morosidade na coleta de dados e pelos significados atribuídos aos resultados que nos desafiaram a seguir numa direção ainda não explorada. Nessa perspectiva, analisamos que a pesquisa seguiu o programado e atendeu aos seus propósitos.

Para mim, pesquisadora em questão, este estudo representa o desfecho de um ciclo extremamente fecundo em termos de aprendizados e reflexões, pois a cada ano em que realizei minha iniciação científica pude ter contato com novos autores, novos professores, coletando dados que trouxeram confirmações de ideias prévias, mas que muitas vezes geraram surpresa, confrontando crenças e princípios, colocando-me a prova para refletir e buscar os valores e pressupostos que me faziam sentido.

Graças a esses três anos como pesquisadora iniciante começo a compreender a potencialidade e os limites da pesquisa. Sendo que aprendo, sobre tudo, a me agarrar nesta potência sem me esquecer das limitações, pois apesar de toda relevância que o processo de produção de conhecimento traz à humanidade, não podemos nos esquecer de que este sempre será parcial e contextualizado, falando de um determinado lugar, de uma determinada época, de um determinado olhar. Talvez muito mais sentido exista nesta pesquisa apresentada, nos dados que foram coletados, mas para o momento estão aqui os principais significados que pude enxergar. Estão aqui os principais registros de minha jornada como graduanda, como

pesquisadora iniciante, como “professora-aprendente”, estão aqui as marcas de meus aprendizados e do que ainda foge à minha compreensão.

Ao final da leitura desse trabalho científico deixam-se abertas as portas para outras pesquisas e pesquisadores que queiram se aventurar nessa área da formação de professores.

1. APRESENTAÇÃO

O ponto de partida desta pesquisa tem como base o trabalho desenvolvido nos anos de 2006-2007 que enfocou a dimensão (sócio-) afetiva de professores participantes de um curso de extensão realizado na UNESP – Campus de Rio Claro. Neste primeiro momento o trabalho se concentrou na averiguação das políticas públicas de formação de professores relacionadas à dimensão (sócio-) afetiva e também nos elementos que compõem a sua identidade enquanto professor. Em estudo posterior abordou-se o processo de formação de professores, no que se refere à dimensão afetiva, explorando a idéia da transição do discurso para a implementação da prática pedagógica docente, identificando os elementos presentes na prática dos professores, que compõem a sua identidade.

O trabalho apresentou progressos, entretanto também se notou que o tema poderia ser aprofundado. Assim, no ano de 2011 procurou-se ampliar o número de sujeitos observados, buscando identificar aspectos da dimensão (sócio-) afetiva que compõem a identidade docente, averiguando como estes emergem nas práticas pedagógicas, considerando que estas não são compostas apenas por uma dimensão profissional, mas são também delineadas pela dimensão pessoal do docente (NÓVOA, 1992).

Muitos dos docentes participantes do curso de extensão ou que foram entrevistados no ano passado relataram que se interessam pela literatura de autoajuda e que esta contribui com sua prática pedagógica ou com seu desenvolvimento pessoal. Deste modo, neste ano, procura-se, ainda, conhecer de que maneira os professores da rede municipal de Rio Claro se apropriam ou não da literatura de autoajuda. Esta proposta tem como objetivo identificar nos docentes que atuam em escolas de educação básica, os aspectos constitutivos da dimensão (sócio-) afetiva da identidade do professor; além de assinalar nas descrições dos professores respondentes a existência ou não da literatura de autoajuda no cotidiano docente.

As revisões bibliográficas apresentadas foram aprofundadas, dando um enfoque para as temáticas relacionadas à literatura de autoajuda, tentando compreender as origens e características deste fenômeno textual que vem fazendo grande sucesso na atualidade.

O trabalho em questão está circunscrito ao que foi desenvolvido no período de agosto de 2008 a julho de 2011 e ao que foi proposto no cronograma da pesquisa, que abrangia aprofundamento da temática relacionada ao projeto e nova pesquisa de campo por meio da aplicação de questionários.

Para a apresentação desse trabalho, inicialmente contextualiza-se o seu problema de estudo seguido dos objetivos e do caminho metodológicos em continuidade parte-se para a revisão da literatura, a qual se divide em quatro temáticas distintas.

Na primeira procura-se traçar um breve histórico sobre a literatura de autoajuda, demonstrando como esta se relaciona com as transformações sociais que se intensificaram a partir da Revolução Industrial Capitalista. Entender as origens e principais características deste gênero textual se faz imprescindível para posteriormente refletir sobre seu consumo e influência entre a classe docente. Os conceitos e ideias desenvolvidos nesta primeira parte possivelmente contribuirão com um melhor esclarecimento das temáticas posteriores, tendo em vista que algumas vezes retoma-se a questão da “autoajuda”, refletindo sobre a relação entre a apropriação desta e atual crise geradora do mal-estar docente.

Na segunda, situa-se o contexto educacional atual a um contexto mais amplo que o envolve, perpassando fatores sócio-políticos-econômicos que o influenciam, tentando compreender suas crises, rupturas e transformações. Com base em discussões teóricas, busca-se refletir acerca das mudanças que vem interferindo na educação, congregando num cenário complexo, frequentemente reconhecido por suas crises e fracassos.

Já a terceira traz como centro de suas discussões a identidade e a profissão docente, buscando compreender a importância que o desenvolvimento pessoal tem quando aliado ao desenvolvimento profissional, o que coloca a dimensão (sócio-) afetiva como essencial na formação e no trabalho dos professores. É possível apreender diferentes fatores que incidem na complexa condição dos processos educacionais atuais, percebendo que estes fatores perpassam as relações sociais, econômicas, políticas e, inclusive, familiares. Neste sentido, o professor é a figura que se vê no centro deste processo, e é sobre ele que se busca incidir no decorrer desta terceira temática.

O professor dos dias de hoje se vê em meio às inúmeras transformações citadas acima, de modo que frequentemente já não sabe ao certo qual é o seu papel no sistema escolar. Junto a isto, assiste-se à proletarianização da classe docente, que tem perdido seu reconhecimento tanto do ponto de vista econômico, como social. Além disso, a figura docente, muitas vezes, carrega o estereótipo de redentora, assume múltiplas responsabilidades, é vista como única responsável pelo fracasso escolar. Todas estas perspectivas levam a repensar a docência,

investigando os fatores que contribuem com sua desprofissionalização e assumindo uma postura de busca por elementos que contribuam com os “processos de profissionalização, profissionalidade e identidade docente”.

Por fim, inicia-se a quarta parte, encerrando a revisão da literatura. Considera-se a afetividade como um importante atributo à profissionalidade e identidade docente, de modo que cabe se debruçar a pensar a dimensão afetiva no âmbito da docência, da relação professor-aluno, bem como na concepção que se assume por “Educação”, entendendo que o docente pode adotar modelos educacionais que ignoram ou não percebem a afetividade que se constitui no âmbito das relações sociais, como pode perceber a importância desta na construção dos processos educacionais, valorizando-a, refletindo sobre esta e possibilitando que ela constitua a base dos princípios educacionais e práticas pedagógicas.

Por conseguinte apresenta-se a Análise dos dados oriundos dos 55 questionários aplicados. Cabe mencionar que devido as questões e aos temas da pesquisa a análise foi dividida em quatro grandes eixos (1) Perfil dos Participantes, (2) Constituição da Identidade Docente, (3) Elementos da Dimensão Afetiva e (4) Autoajuda: Significados e atribuições. Preentendendo-se explorar seus resultados e apontar a relação com os objetivos do estudo.

Para finalizar apresenta-se algumas considerações finais evidenciando o alcance dos objetivos, os avanços e as contribuições realizadas, além da indicação de possíveis caminhos a serem seguidos em pesquisas posteriores.

2. O PROBLEMA DE ESTUDO

Na sociedade atual, a complexidade dos processos, subjetivos e objetivos, envolvidos na construção das identidades singulares e culturais exige pensar como o sujeito da atualidade, sofre, experimenta, vivencia e sintetiza a diversidade de influências culturais no qual está imerso. Ao mesmo tempo, torna-se imprescindível resgatar os diversos espaços e linguagens, para que todos possam contribuir para a transformação de indivíduos-objetos em cidadãos-sujeitos responsáveis por sua posição no mundo, pois esta perpassa as categorias da obrigação moral, compromisso com a comunidade e a competência profissional, lembradas por Contreras (2002), como dimensões da profissionalidade docente. Sendo assim, no âmbito da competência profissional, o que nos chama a atenção é a “obrigação moral”, por envolver as dimensões afetiva, cognitiva e social, perpassando a questão da autoestima.

Neste contexto, a identidade docente, segundo Pimenta (2002), é um dos aspectos que remete aos saberes e competências que são elaborados historicamente e constituem a docência como uma construção no domínio da dinâmica social. A autora ainda enfatiza que a construção de uma identidade profissional deve considerar os saberes constitutivos dessa profissão, como a experiência, o conhecimento específico e o saber pedagógico num processo de formação (inicial e continuada) integrada.

No âmbito desse percurso se pode colocar, ainda, que os elementos que perpassam ou auxiliam na construção de identidade do professor estão vinculadas aos saberes da profissão e saberes práticos e ao próprio exercício da profissionalidade.

No bojo deste processo a questão afetiva ganha destaque como componente da identidade do professor, mas também como ponto de influencia na relação entre escola-professor-aluno, ganhando contornos de “problema de estado”, decorrentes da perda de limites em muitas das salas de aula, da perda de autoestima do professor e/ou mesmo desumanização e identidade que vem passando à categoria docente que, na maioria das vezes, passou a ser culpada pelos mais diversos problemas enfrentados pelas escolas e pela educação em geral. Essa problemática ganhou tanta força, a ponto do ex-Secretário de Educação do Estado de São Paulo, Sr. Gabriel Chalita, publicar dois livros, “Pedagogia do Amor” e “Educação: a solução está no afeto”, com ênfase na temática do amor e na questão do afeto:

A tentativa que ora se faz não é de apresentar uma tese revolucionária sobre o assunto. Trata-se apenas de um novo olhar para esse universo a ser descortinado. Um olhar de afeto, um olhar amoroso. Educação e afeto! A educação não pode ser vista como um depósito de informação. Há muitas formas de transmissão de conhecimento, mas o ato de educar só se dá com afeto, só se completa com amor. (...) O amor é capaz de quebrar paradigmas, barreiras, ranços. É o amor que nos envolve, que nos move (CHALITA, 2001, p. 163).

Dessa forma se reconhece na palavra educação também a sua dimensão amorosa, afetiva. Porém, a mesma traz, nas palavras do autor, uma espécie de amálgama que pode substituir o compromisso da educação com a formação do cidadão e transformação da sociedade, e ficar, apenas, no âmbito da subjetividade, cabendo somente aos professores resolver os problemas educacionais como se fosse uma espécie de autoajuda, mas que em nada poderá contribuir para o exercício da profissionalidade docente, como se poderá observar a seguir:

O professor – eis o grande agente do processo educacional. A alma de qualquer instituição de ensino é o professor. Por mais que se invista na equipagem das escolas em laboratórios, bibliotecas, anfiteatros, quadras

esportivas, piscinas, campos de futebol, - sem negar a importância de todo esse instrumental -, tudo isso não se configura mais do que aspectos materiais se comparados ao papel e a importância do professor (CHALITA, 2001, p. 163, 164).

Esses textos, grosso modo, visam “elevar a moral” e “massagear o ego” dos professores, numa tentativa de valorização da subjetividade do educador, sem, contudo entrar no âmago da questão.

Neste sentido, o presente trabalho tem como foco o processo de formação dos professores, com ênfase nos aspectos que compõem a identidade docente no que diz respeito à dimensão afetiva, explorando elementos presentes na dimensão pessoal e profissional do professor, que se fazem presentes no discurso deste e se desenvolvem ou não na prática pedagógica. O trabalho procura, ainda, identificar leituras que acompanham esta contínua formação da identidade, verificando como a literatura de autoajuda se implementa nas ações e posturas docentes.

3. OBJETIVOS

Face ao que foi apresentado estabeleceu-se como objetivos:

- a) averiguar como a questão da dimensão (sócio-) afetiva da identidade do professor vem sendo tratada nas políticas públicas de formação de professores e na literatura;
- b) identificar nos depoimentos presentes no questionário, elementos que constituem a dimensão (sócio-) afetiva (ou dimensão pessoal) da identidade do professor e;
- c) assinalar nos depoimentos encontrados no questionário a existência ou não da literatura de autoajuda no cotidiano docente.

4. REVISÃO DA LITERATURA

4.1. Concepções acerca da Literatura de autoajuda: Nos enlaces de sua origem e difusão

De acordo com o que já foi ressaltado no “Problema de Estudo” deste trabalho, a literatura de autoajuda tem sido procurada entre os docentes por, de alguma forma, tocar as dimensões subjetivas e afetivas de sua identidade, elevando a “moral” e oferecendo ânimo ao professor. Em uma realidade na qual os docentes estão adoecendo, perdendo de vista a perspectiva de sua função social, bem como de sua identidade, os textos de autoajuda surgem

como “norteadores”, ensinando o sujeito a buscar soluções para seus conflitos ou problemas cotidianos:

Os textos desses livros apresentam-se, em geral, com um discurso prescritivo e aconselhador; algumas vezes toma forma de uma conversa entre narrador e leitor, onde o primeiro aconselha o segundo; outras vezes apresentam-se como verdadeiros provérbios, em afirmações universais que se pretendem aplicados a diversos contextos e situações. Também é bastante proeminente nesses textos a presença de discursos que trazem uma aparência de ter como fundamento a ciência, a filosofia, as religiões, dentre outros (ASBAHR, 2005, p. 01).

Neste sentido, Cury (2002) é um autor que tem produzido livros nesta área literária, de modo que suas obras têm ganhado espaço e reconhecimento, sendo que estão entre as mais vendidas com relação aos livros de autoajuda. O autor aborda diversos dos temas elencados por Asbahr (2005). Em seus livros já tratou do perfil de Jesus Cristo, da autoestima pessoal, do perfil de alunos, pais e professores. Assim, em sua escrita notamos a presença de uma exaltação da figura do professor, de modo também a “massagear” o ego, a elevar a autoestima dos docentes:

(Professores) Muitos de vocês gastaram os melhores anos de sua vida, alguns até adoeceram, nessa árdua tarefa. O sistema social não os valoriza na proporção da sua grandeza, mas tenham a certeza de que, sem vocês, a sociedade não tem horizonte, nossas noites não têm estrelas, nossa alma não tem saúde, nossa emoção não tem alegria. Agradecemos seu amor, sabedoria, lágrimas, criatividade, perspicácia, dentro e fora da sala de aula. O mundo pode não os aplaudir, mas o conhecimento mais lúcido da ciência tem de reconhecer que vocês são os profissionais mais importantes da sociedade. Professores, muito obrigado. Vocês são mestres da vida. (CURY, 2003 p. 63).

Ao ler este trecho percebemos uma perspectiva que tem sido marcante na literatura de autoajuda, isto é, a elevação da moral do sujeito, transmitindo a mensagem que se a pessoa acreditar e for perseverante ela pode transpor obstáculos, solucionar problemas por si só. Brunelli (2004) destaca esta questão, ressaltando que as mensagens de autoajuda passam a ideia de que cada um é responsável pelo seu destino, pois tem poder para promover situações boas ou ruins, dependendo de sua atitude mental:

Nessa perspectiva, como já mencionado, profissionais com formação nas mais diversas áreas prescrevem aconselhamentos para a construção de um tipo de trabalhador em que se busca fortalecer a crença no poder da força de vontade, do potencial individual no exercício da superação de obstáculos, estes voltados às situações de desemprego, ou como administrar conflitos decorrentes das situações no mercado de trabalho. Esse “ensinar a ser” não se vincula à educação pelos livros, acadêmica, mas se apoia em uma abundância de exemplos bem-sucedidos, fragmentos biográficos, revelando

outra faceta da autoajuda: um senso eminentemente prático (TURMINA, 2010, p. 32).

Neste sentido, a partir da leitura de pesquisas realizadas por autores como Rüdiger (1996); Brunelli (2004); Asbahr (2005); Turmina (2012); entre outros, vamos percebendo alguns aspectos que constituem a literatura de autoajuda, tal como sua linguagem “aconselhadora”; o pressuposto de que o poder da mente pode influir nos problemas cotidianos; as mensagens que elevam a autoestima; um senso prático, baseado nos exemplos de vida de pessoas bem sucedidas. Dentro deste panorama, Rüdiger (1996) procura não apenas elencar e analisar as características das obras de autoajuda, mas, além disso, busca as raízes de tal literatura, descobrindo quais os fatores que marcaram sua origem e possibilitaram sua continuidade e seu sucesso de vendas.

O autor, logo na introdução de seu livro, destaca que a prática que constitui a atual autoajuda foi se configurando ao longo dos anos, sendo reflexo de um processo histórico na sociedade dos dias de hoje. Entretanto, a ideia de “auto cultivo”, que fundamenta essas obras não é recente, pois já há indícios desta desde a Antiguidade: “desde esta época, de fato os homens conceberam técnicas refletidas e voluntárias por meio das quais eles se propõem regras de conduta para legitimar suas ações ou modificar seus modos de ser, como reenfatizou Michel Foucault” (RÜDIGER, 1996, p. 11).

O autor destaca que a civilização, ao longo da história, desenvolve-se por meio de um processo em que as compulsões às ações fundadas em perspectivas externas e sociais vão cedendo espaço a ações internas e individuais. De acordo com o desenvolvimento da civilização, as pessoas passam a ter que reprimir suas pulsões, racionalizar seu comportamento e estabelecer controles sobre si mesmo. Mannheim (1984) apud Rüdiger (1996) também analisa esta repreensão das pulsões, denominando este processo de auto-racionalização, que é quando os desejos internos são regulados em prol de determinada finalidade, quando se assimila uma técnica de trabalho ou quando se acomoda a certos hábitos de consumo de uma sociedade que tem sua economia racionalizada.

Deste modo, Rüdiger (1996) defende que é no capitalismo que essa “auto-racionalização” se intensifica, que é a partir deste sistema que a prática da autoajuda começa a se constituir, uma vez que tal sistema promoveu a separação entre o sujeito e suas naturais condições de sobrevivência, “na medida em que a reflexividade responsável pela estruturação dos seus processos de subjetivação é correlata aos processos de produção e controle da natureza exterior que definem os movimentos de racionalização” (RÜDIGER, 1996, p. 13).

Assim, o autor vai demonstrando em sua obra que a Revolução Industrial promoveu a fantástica era da máquina, a qual, vagarosamente, foi tomando posse da “alma humana”.

Ao pensar no início da estrutura e do funcionalismo industrial tem-se por base as relações de poder entre patrões e empregados, sendo que, inicialmente, os empresários acreditavam que poderiam manter relações patriarcais e autoritárias com seus empregados, ignorando a dimensão humana e levando em consideração apenas as habilidades profissionais (RÜDIGER, 1996).

Entretanto, com o passar do tempo foram sendo evidenciados vários conflitos dentro desse sistema capitalista, funcionalista e racionalista, principalmente no que diz respeito à relação de poder e ao relacionamento empregado-empregador. Após a crise de 1929 observou-se que seria necessário trazer feições mais humanas ao trabalho.

Neste sentido, Turmina (2010) comenta sobre o surgimento das escolas de Relações Humanas, que passaram a explorar as motivações psicossociais, proporcionando o que é necessário para passar a sensação de segurança, afeto, aprovação social, prestígio e autorealização. Neste sentido, começa a ganhar algum significado o discurso da autoajuda proferido pelos empresários, tendo por objetivo promover a formação de um novo trabalhador.

É neste sentido que os pregadores da autoajuda iniciaram a difusão de ideias que demonstram que as corporações modernas não dependem somente da eficiência, mas também da “adequada” exploração do capital humano. Assim, a personalidade torna-se fundamental para se estabelecer negócios e obter sucesso, o qual passa a depender do “cultivo” das relações humanas, sendo que as grandes corporações têm de preservar as relações traçadas dentro e fora de seu espaço.

Neste mesmo contexto, desenvolvia-se na Europa a ideia do “Estado de Bem Estar Social”, estratégia contrária à Revolução Comunista e favorável a essas novas ideias, que para além da produtividade começavam a considerar que o bem estar mental e psíquico dos sujeitos poderia influenciar em seu trabalho. Desta forma, este “novo Estado” propicia determinadas mudanças à população, tais como a escolarização, as comunicações de massa, a indústria cultural, o pleno emprego e o consumo. Esse período foi também marcado pelos processos de emancipação da mulher, o que transforma a ideia de que os custos da reprodução da força de trabalho poderiam ser todos depositados sobre a família e a esfera privada.

Apesar de a sociedade do início do século XX passar por grandes mudanças, entre elas uma intensificação no processo de escolarização, o modelo fordista não acreditava nas escolas como formadoras para o mercado de trabalho, sendo que Ford preferia que essa formação

ocorresse dentro da própria fábrica. É neste sentido também que começa a se desenvolver a ideia de evolução de níveis hierárquicos dentro da própria empresa, ou seja, é o próprio trabalhador que construiria sua ascensão profissional; quanto maior a capacidade do sujeito, maiores seriam suas chances de ter sucesso.

Todo este pensamento começou a se fortalecer, sendo que, segundo Turmina (2010), constituíram-se, dentro das próprias fábricas, as “oficinas de instrução”, nas quais um profissional experiente e competente realizava um curso repleto de exercícios práticos que levava os alunos a executarem o trabalho a ser futuramente realizado. Segundo a autora, esta perspectiva também era difundida por Samuel Smiles, criador do conceito de auto-ajuda, sendo que este tinha como estratégia utilizar biografias de sucesso na formação dos jovens trabalhadores.

Para Rüdige, Samuel Smiles foi o primeiro autor inglês a mostrar que a tradição da Inglaterra baseia-se no individualismo:

De certo, as melhores instituições são aquelas que deixam o homem livre para se desenvolver individualmente. Esse desenvolvimento, todavia, consiste essencialmente num fenômeno moral, que só de modo secundário envolve o problema político do governo, ao contrário do que sustentava a doutrina política do individualismo possessivo. A verdadeira fonte do progresso individual e da prosperidade das nações, em última instância, não depende da política, mas do espírito de auxílio próprio (*self-help*) existente entre os homens (RÜDIGER, 1996, p.36).

Nesta direção, o autor coloca que os primeiros livros deste autor pareciam se tratar de propagandas populares do individualismo utilitarista eminente no século XIX. Assim, o projeto existente na obra realizou um esforço em conciliar o espírito do progresso pessoal, fundamentado na vontade, à moralidade tradicional. Ou seja, neste primeiro uso oficial do termo “autoajuda” tentava-se demonstrar que o sucesso individual só seria alcançado quando se respeita a dimensão moral, na época considerada o “cimento da sociedade”.

Segundo Rüdiger (1996), Smiles entendia que o homem deveria progredir, mas sempre levando em conta a moral. A moral seria uma solução diante dos problemas vivenciados ao longo da trajetória de cada um, sendo que o autor utilizou-se em seus livros de diversas biografias de pessoas de bem, fazendo destas modelos de aperfeiçoamento e exemplos de vida, pois seria necessário viver bem, acertar nas escolhas, se esforçar no trabalho em prol do próprio bem e do próximo.

Deste modo, o autor chama a atenção para esta “primeira forma” de literatura de autoajuda, demonstrando que esta procurava relacionar os antigos valores aos novos, a moral

ao sucesso individual. Todavia, este amálgama não resistiu às profundas mudanças que perpassaram a sociedade do século XX. Assim, pouco a pouco, esta tentativa de conciliar antigos e novos valores foi se perdendo, já que os novos se estabeleceram com cada vez mais força no contexto social.

A condução da vida proposta por ele [Samuel Smiles] baseava-se no exercício produtivo de uma profissão, no cultivo de virtudes morais e no comprometimento da responsabilidade pessoal com progresso geral da sociedade. A concepção narrativa de vida, embora desvirtuada pelo espírito moralista, ainda predominava na sociedade. Posteriormente, as respostas começariam a ser procuradas noutros planos e categorias supramorais foram se tornando influentes. A doutrina moral(ista) da auto-ajuda, como da chamada autocultura [...] foi suplantada por uma terapêutica da auto-realização, que procurou confeccionar uma nova dinâmica para o processo de transformação do indivíduo em valor promovida pela modernidade (RÜDIGER, 1996, p. 48).

Desta maneira, na América, diferentemente do que aconteceu na Europa, a democracia se desenvolvia com maior rapidez, caracterizada pelos princípios de liberdade e igualdade, mas também pela noção de progresso individual, pautada pela figura do ideal *self-made-man*. Este era o personagem que reinou no imaginário de empresários e diferentes profissionais atuantes nas indústrias, passando-se a ideia de que o indivíduo seria capaz de “fazer-se” por si próprio, obtendo sucesso no trabalho e alcançando prestígio e posições sociais mais elevadas.

Nesta mesma perspectiva, Turmina (2010) ressalta que no século XX, o discurso da autoajuda vai ao encontro do “cidadão da democracia”, pois na época do aumento da competição e da redução de oportunidades, faz surgir a possibilidade da ascensão social, propicia a ideia de que o valor pessoal pode ser reconhecido, destacando o sujeito do anonimato vivenciado enquanto parte da massa. Segundo a autora, o crescimento deste gênero textual se relaciona a um fortalecimento da área de psicologia que anunciava a necessidade da existência de políticas que constituem o cidadão com base na desejabilidade do auto-governo. Rüdiger (1996, p.51) corrobora ao demonstrar que da original ideia do *self-made man* daria espaço ao *self-help man*, “que deverá tomar para si a tarefa de reconstruir os pilares morais da personalidade”, levando em conta a importância do sujeito que é capaz de ajudar a si mesmo, pois o desenvolvimento do indivíduo constitui-se em um processo que tem como foco a formação espiritual e não o aperfeiçoamento das habilidades técnicas, pois esta é secundária e depende daquela para atingir um pleno desenvolvimento.

Assim, apesar de aqui apontarmos que as mudanças no sistema de produção e a intensificação do capitalismo foram essenciais para a origem e difusão deste gênero de literatura, cabe ressaltar que:

As transformações verificadas na estrutura do modo de produção e no sistema de classe do capitalismo sem dúvida explicam a gênese desse fenômeno, sobretudo do novo *ethos* da personalidade, mas não sua reprodução e seu sentido, que requerem, para serem entendidos, uma análise do modo como essas modificações sócio-econômicas foram problematizadas, prática e conceitualmente, pelos sistemas de auto-ajuda. “No transcurso deste século, os propagandistas do sucesso tornaram-se, de maneira semelhante a dos engenheiros que exploram a natureza, engenheiros humanos, construindo regras para manipular o homem” (RÜDIGER, 1996, p. 137).

O autor então explica que a literatura de autoajuda só se popularizou porque foi capaz de difundir um aglomerado de práticas que influenciaram as pessoas a encontrar um modo de serem sujeitos de suas próprias vidas, de construir uma personalidade na civilização burocrática-individualista moderna. Nesta direção, a autoajuda passou a destinar-se a todos aqueles que enfrentam algum tipo de problema em suas vidas, tais como conflitos em um relacionamento ou conceito social negativo; de modo que, atualmente, o gênero se volta a “pequenos empresários, donas de casa com problemas familiares, policiais, estudantes de carreiras técnicas e comerciais, profissionais com problemas de relacionamento com o público, candidatos a cargos públicos, escritores fracassados, chefes de família, [...], etc.” (RÜDIGER, 1996, p. 134).

Nesta perspectiva, os escritores de autoajuda demonstram que poucos pensam por si só, que a maioria das pessoas utiliza-se de ideias formuladas por outros sujeitos, incorporando-as e repetindo-as em seu cotidiano, sendo que, sem perceber, entende que está difundindo seu próprio pensamento. Assim, as práticas de autoajuda seriam uma resistência a tal tendência, pois com elas o sujeito é convidado a sair do rol das influências e das probabilidades externas para se governar por si só, exercendo o poder do ego. Ou seja, o autor salienta que há uma difusão do princípio da “valorização do eu”, do cultivo das forças mentais e interiores, demonstrando que com isso é possível escapar à “dominação externa”.

Rüdiger (1996) ainda destaca outros motivos pelos quais os indivíduos buscam a autoajuda, afirmando que eles também desejam encontrar formas de se tornarem mais eficientes, obterem sucesso, atingirem um equilíbrio da personalidade. Brunelli (2004) demonstra que o destinatário deste gênero textual geralmente é alguém que está infeliz, insatisfeito com suas condições de sobrevivência e que é este estado que legitima tal literatura, já que esta carência indica que o sujeito necessita de alguma orientação, pressupõe que o leitor está precisando e buscando por ajuda. Deste modo, cabe enfatizar que:

A literatura de auto-ajuda [...] não se desenvolveu historicamente apenas porque serviu de veículo para a difusão de um conjunto de técnicas e conceitos úteis à manutenção da estrutura de poder vigente no moderno

sistema empresarial, porque respondeu ao desejo privado de sucesso, riqueza e poder pessoal promovidos com o desenvolvimento do capitalismo. O Fenômeno demonstra-nos, de maneira acabada, como uma manifestação cultural pode promover o conformismo com o sistema de vida vigente, convergir com os valores do sistema capitalista, associar-se com a procura do interesse privado, da eficiência e da produtividade (RÜDIGER, 1996, p. 139).

Conforme aponta o autor, o fenômeno de vendas da literatura de autoajuda parece ter ocorrido por justamente responder às necessidades e ideologias do atual sistema de produção e trabalho, por carregar elementos imprescindíveis à ordem vigente no capitalismo neoliberal, que vem fortalecendo o “mundo privado”, o individualismo, o aumento nos índices de produtividade. Apesar de parecer oferecer soluções àqueles que estão marginalizados, que passam por crises familiares, profissionais ou financeiras, os livros de autoajuda parecem carregar um discurso que vai justamente ao encontro do sistema vigente na atual ordem social; não denunciando os problemas estruturais da ordem instaurada política e socialmente, mas focando a personalidade e o interior dos indivíduos, levando-os a refletir sobre seu poder de atuação perante o contexto que os envolve.

Parece, segundo Rüdiger (1996), que nos dias de hoje os sistemas de atuação humana tornam-se cada vez mais complexos, diferenciados e numerosos, sendo que pode-se afirmar o mesmo sobre a profissão docente:

A profissão docente é por natureza delicada e complexa e, por isso, certamente nunca existiram épocas em que fosse fácil exercê-la. Temos de reconhecer, no entanto, que nos últimos cinquenta anos, graças às transformações de diversa natureza que se verificaram nas sociedades industrializadas e estiveram na origem da globalização e da sociedade da informação, a profissão se foi tornando crescentemente complexa. E talvez nunca o fosse tanto como está a ser nos nossos dias, visto que hoje se pede tudo à escola e aos professores, mesmo aquilo que dificilmente poderão dar (ESTRELA, 2010, p. 06).

Partindo desta complexidade que tem se tornado cada vez maior nos sistemas de atuações humanas, ou mesmo em determinadas profissões, Rüdiger (1996) coloca que estes:

[...] tendem a desintegrar profundamente a personalidade, conforme progride a modernidade. O resultado disso é o engendramento de uma situação bastante precária para a subjetividade, que, constantemente exposta à possibilidade de perder a unidade e desprover-se de centro, vê-se compelida a desenvolver por conta própria e conservar unicamente com seus recursos essa unidade, para não perder sua identidade (RÜDIGER, 1996, p. 14).

Assim, o autor expressa que se antes o indivíduo privado poderia contar com a ajuda de sua tradição, dos elementos que eram oriundos deste “fio condutor”; hoje ele tem de se engajar em um monitoramento e uma renovação contínua em seu modo de ser, “se quiser

preservar não somente sua condição de agente social autônomo, mas também sua própria individualidade” (RÜDIGER, 1996, P. 14). Desta maneira, segundo o autor, a literatura de autoajuda vai ao encontro deste sujeito que se vê sozinho perante a sociedade, que já não se identifica plenamente com as representações sociais vigentes. Isso porque esse gênero textual assume o papel de mediar o processo pelo qual as pessoas buscam construir sua personalidade de modo reflexivo, administrar os problemas subjetivos e, desta forma, combater os problemas que recaíram sobre os indivíduos em função da modernidade. Neste sentido, o próximo tópico vem para explicar mais algumas dessas mudanças acometidas pela modernidade, ressaltando ainda como se deu esta “perda da tradição” que contribuiu para que o indivíduo se visse sozinho perante a sociedade. Para além da literatura da autoajuda e das crises sociais, os próximos textos visam abordar aspectos relacionados à Educação e à profissão docente, reconhecendo as transformações e rupturas que se deram ao longo dos últimos séculos.

4.2. A crise na educação

A educação e seu estado da arte refletem inúmeros conflitos e embates, que na grande maioria das vezes elege como culpado a figura do professor.

Assim, muitos dos professores acabam se culpando pelos inúmeros casos de fracasso escolar, condições de trabalho, valorização da profissão, no entanto, tratam-se de consequências de uma problemática muito mais ampla e dificilmente poderiam ser totalmente solucionados pela atuação individual de determinado docente.

Por isso já não basta refletir sobre a instituição escolar e sobre os que nela diretamente atuam para encontrar soluções; se o desejo é atingir uma compreensão sobre a crise que vem tomando conta de todo o sistema educacional, é preciso estender esta reflexão ao contexto histórico, político e social que envolve a sociedade atual.

Certamente não há uma resposta única para responder qual a origem e consequências desta crise. Muitos autores -entre educadores, filósofos, sociólogos, antropólogos e outros- têm tentado entendê-la e buscado formas de solucioná-la, mas as pesquisas são bastante diversificadas, os estudos realizados nem sempre convergem para um mesmo ponto e aí é que se percebe que esta questão não é tão simples como muitos acreditam que seja.

Entretanto, com base nos apontamentos de Hannah Arendt (2009 [1968]), de Zygmunt Bauman (2008) e de outros autores procurou-se aqui traçar um quadro com mudanças e

fatores que influenciaram e ainda influenciam o campo educacional, pois se acredita que é fundamental que os profissionais envolvidos com a educação conheçam e compreendam estas influências, percebendo assim qual a sua função no meio social, o que pode contribuir para que a identidade profissional seja recuperada para, a partir desta, construir um sentido muito maior e muito mais pleno ao trabalho e à vida dos profissionais da Educação.

Deste modo, cabe iniciar esta reflexão falando sobre a Modernidade. Grandes transformações ocorreram neste período, transformações que afetaram as mais diferentes áreas da sociedade. A Revolução Industrial e a Revolução Francesa modificaram o mundo, tiraram diversas estruturas do lugar. Idéias, valores e modos de agir foram transformados, o contexto social e as pessoas ganharam novos perfis.

No entanto, diante deste novo cenário social houve duas rupturas, que segundo Arendt (2009) balançaram toda a segurança que havia no sistema educacional. A primeira ruptura ocorreu com a ‘verdade’. Antes da Modernidade acreditava-se que as descobertas realizadas pelo homem eram eternas e universais, reveladas pelo dom de Deus, de modo que o poder do Rei e da Igreja garantia e sustentava as verdades vigentes na sociedade, não havia maneiras de confrontá-las, as pessoas as aceitavam sem nem cogitar a hipótese de que estas poderiam ser falsas ou de que poderiam existir outros caminhos além dos aceitos pela Igreja. Com a ruptura essa verdade única e plena foi invalidada, de forma que já não existe mais ‘a verdade’, mas sim a ‘busca pela verdade’, toda resposta encontrada, todo sentido criado para explicar algo possui a marca dos seres humanos, logo possui a precariedade, afinal a razão humana é precária, não é capaz de captar tudo o que acontece no mundo, de modo que o que hoje é dado como certo, amanhã pode entrar em contradição a uma nova idéia elaborada.

Tudo isso afetou a educação. Antigamente o que era ensinado pela professora era lei, era verdade inquestionável; atualmente não há mais garantias que os ensinamentos continuarão a ser válidos posteriormente, nem que estes ensinamentos são os únicos que devem ser apresentados para se explicar determinado assunto.

A segunda ruptura que ocorreu foi a quebra da ‘liberdade’. No passado se lutava por liberdade, acreditava-se que esta poderia ser obtida num determinado período e assim faria parte da vida para sempre. Todavia, após este período ficou claro que a liberdade não passa de uma ilusão. Esta não pode ser conquistada para sempre, mas depende da qualidade do pacto que se faz, ou seja, da construção das relações sociais, do espaço que construímos. Assim, se desejamos ter liberdade, precisamos elaborar relações e trabalhar a partir destas. Cada atitude, cada conversa e cada maneira de agir trará maior ou menor liberdade ao ambiente, e nada garantirá uma liberdade para o dia seguinte, ela terá de ser construída a cada minuto, a cada

relação humana. No entanto, qualquer pacto que se faça é realizado por seres humanos que estão sujeitos a falhas, conflitos, incertezas, surpresas, o que denota mais uma vez a questão da precariedade. Contudo, a força do desejo humano é muito maior que a força da razão humana e é por isso que a única chance dos indivíduos de experimentar algum grau de liberdade depende da força de vontade em criar condições que visem estabelecer ambientes e relacionamentos baseados no respeito, na harmonia, no equilíbrio e na cordialidade.

Essas duas rupturas, que vieram com a Modernidade, certamente desestabilizaram a segurança da sociedade; as certezas depositadas em fatos, ensinamentos e valores; o sonho de se atingir a liberdade, de ser livre. Isso gerou um grande mal-estar e desconforto social, afinal paradigmas foram destruídos, o que desestruturou setores e princípios sociais.

Novamente, neste âmbito, cabe refletir sobre a instituição escolar. Será que ela tem dado suporte para este mal estar social? Ou ela também se perdeu em meio a esta crise, tendo sua função colocada à sombra de dúvidas e questionamentos?

Complementando esta idéia de ruptura, Arendt (2009) ainda enfatiza que com a chegada da Modernidade, a tradição, a religião e a autoridade foram perdidas. Uma vez que a ‘verdade’ entrou em crise, as crenças religiosas também passaram a ser questionadas e a tradição, que é o fio condutor que confere segurança na compreensão do passado, também foi perdida. Assim, o entendimento sobre o passado ficou suspenso. Mas ao tratar da educação, a autora nos chama a atenção para a perda da autoridade. Segundo a mesma, a autoridade não pode ser obtida por coerção, força ou violência e, sendo assim, os regimes totalitários foram uma amostra de que a autoridade deixou de exercer seu papel na vida pública e política, sendo que:

Isso, contudo, simplesmente significa, em essência, que as pessoas não querem mais exigir ou confiar a ninguém o ato de assumir a responsabilidade por tudo o mais, pois sempre que autoridade legítima existiu ela esteve associada com a responsabilidade pelo curso das coisas do mundo (ARENDT, 2009, p. 240).

Considerando que a autoridade foi perdida na vida pública e política, pode-se entender que agora, ou todos os indivíduos sentem-se responsáveis pela ordem das coisas, ou ninguém mais quer tomar parte desta responsabilidade, de modo que essa acaba sendo rejeitada. Provavelmente, ambas as situações ocorrem no meio social. Essa quebra na autoridade refletiu em todos os setores da sociedade, inclusive na educação, o que de certa forma trouxe sérios malefícios.

Arendt (2009) ainda destaca que na América a crise educacional ganhou proporções diferentes das que atingiram o restante do mundo. Isso ocorreu porque o continente americano

recebeu inúmeros imigrantes e, sendo assim, não apenas as crianças teriam de receber educação, mas os adultos também teriam que se adaptar ao novo mundo, aprender a língua, os costumes e o modo de agir americanizado. Em função disso, especificamente neste continente, a crise educacional acabou influenciando a política.

Outra diferença existente entre a América e a Europa baseia-se no fato da primeira ter aceitado novas teorias do campo da pedagogia sem grandes hesitações e as transformações foram colocadas em prática rapidamente, o que acentuou os problemas já existentes. Além disso, no continente americano há o princípio de igualdade entre todos os indivíduos, há um nivelamento entre todos os tipos de pessoa; velhos e jovens, pobres e ricos, adultos e crianças; assim a autoridade dos educadores e as crianças mais dotadas em determinada disciplina acabam ficando comprometidas, pois há uma tentativa de apagar todo o tipo de diferença entre as pessoas.

Dessa forma, para a autora, alguns pressupostos nos quais a educação se baseou por muitos anos foram construídos neste cenário. O primeiro deles é o fato de se ter tido a idéia de que seria bom haver um ‘mundo de crianças’, onde elas tivessem maior contato com as próprias crianças e fossem excluídas do ‘mundo dos adultos’, teriam sua própria independência, seriam liberadas do controle de seus pais ou professores. Tendências pedagógicas como o Livre Desenvolvimento concordam com esta teoria, sendo que Esteve (2004) indica que estas surgem a partir da rejeição de um modelo no qual a educação é imposta pelos adultos. Assim, elabora-se o conceito de desenvolvimento livre, entendendo que a criança, por si só, deve ir conhecendo o contexto que a cerca e estabelecendo suas próprias ideias e valores sobre este, sem para isso necessitar de uma intervenção dos adultos, que poderiam agir banindo a grandiosa criatividade infantil. Desse modo, “[...] o educador continua desempenhando um papel de inocente útil, que, para respeitar a livre decisão, a criatividade e o livre desenvolvimento da criança, não transmite valores” (ESTEVE, 2004, p. 107).

No entanto, se as crianças são liberadas da autoridade de adultos, que são seus pais e familiares, ela acaba sendo tratada como qualquer outro cidadão que já ultrapassou a etapa da infância, caindo no comando do poder público, que exerce uma pressão muito maior e é bem menos maleável.

O segundo pressuposto baseia-se no fato de que a “Pedagogia transformou-se em uma ciência do ensino em geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada” (ARENDT, 2009 p. 231). A psicologia e o pragmatismo influenciaram esta idéia, de modo que os professores em formação aprendiam sobre o desenvolvimento da criança,

sobre aspectos didáticos, mas não se exigia que eles dominassem plenamente o assunto que seria ensinado. Assim, os docentes não precisaram mais conhecer a matéria que iriam ensinar, de modo que muitas vezes estes se encontravam apenas um tópico à frente dos alunos. Isso prejudicou a formação docente, tornou o ensino menos eficaz e retirou a fonte mais legítima de autoridade destes trabalhadores, que se assenta no conhecimento.

Por fim, o terceiro pressuposto baseia-se na idéia do ‘aprender fazendo’, concepção que no Brasil, segundo Saviani (1985), relaciona-se ao movimento da Escola Nova, o qual buscou superar o Modelo de Educação Tradicional e incluir crianças que não se adequavam ao antigo modelo. Dentro deste novo movimento muitas vezes acreditou-se que não se devem transmitir conhecimentos, mas mostrar como estes são produzidos, treinar habilidades. Neste contexto surgiram as escolas vocacionais, excelentes para o ‘fazer’, para ensinar a ‘arte de viver’, porém falharam com o currículo padrão, de modo que frequentemente as crianças adquiriam capacidade de utilizar uma máquina de escrever, de plantar seu próprio alimento, de produzir utensílios de madeira, todavia não eram capazes de escrever um texto de qualidade ou sentiam dificuldades em realizar operações matemáticas. Também nesta época ocorreu a diferenciação entre o brincar e o trabalhar, às crianças cabia apenas o primeiro destes, de forma que elas deveriam aprender tudo como se estivessem brincando em suas próprias casas, não deveria mais haver aquela interrupção da brincadeira, onde os alunos tinham que se sentar, se organizar e se concentrar exclusivamente nas tarefas.

Arendt (2009) acredita que houve um reconhecimento que estes pressupostos são destrutivos, são prejudiciais à educação em diversos aspectos e por isso houve uma agonizante tentativa de romper com estes e transformar totalmente o sistema educacional. É exatamente nesta tentativa desesperada que se assenta a crise educacional. Toda esta transformação, na realidade, indica um retorno a condições anteriores e novamente desejou-se que o ensino fosse guiado com autoridade. Mas para compreender ainda melhor esta crise é preciso compreender qual o papel da educação e também da escola, dentro da sociedade.

Antes de qualquer coisa, para obter tal entendimento é necessário perceber que a essência da educação baseia-se no ato de nascer, pois os indivíduos nascem para o mundo. Assim, ao chegar a este mundo a criança deverá passar por dois processos: o primeiro deles baseia-se no relacionamento que ela terá com o mundo, de modo que este mundo está em constante formação; o segundo baseia-se no fato da criança estar em desenvolvimento e entrando em contato com a vida, com outros seres humanos.

Quando a criança nasce, ela chega a um mundo que já existe há muito tempo e que continuará existindo depois de sua morte, ou seja, cabe a ela compreender o funcionamento deste espaço que agora habita.

Este fato só ocorre com a espécie humana, afinal se fôssemos como os outros animais, a educação apenas serviria para a preservação da vida de cada indivíduo, não se estenderia ao comprometimento com o mundo e com o outro. Em função disso, os pais, ao decidirem ter filhos, deveriam assumir duas responsabilidades: a primeira delas é para com o desenvolvimento do filho como pessoa, que precisa ser protegido e cuidado; a segunda é para com o mundo, que precisa ter uma continuidade, não pode ser destruído pelas novas gerações e por isso também necessita de cuidados. Como estas duas responsabilidades muitas vezes são contraditórias, frequentemente surgem conflitos.

Para cuidar do desenvolvimento da criança existe a família, de modo que os pais retornam diariamente ao lar depois de saírem do mundo externo (mundo público) no qual não há segurança e não se valoriza a vida de cada um, mas apenas o que cada um produz. Por isso é prejudicial à criança quando se tenta colocá-la num 'mundo' a parte, pois a priva da vida pública e cria-se a idéia de uma falsa segurança. Mediante a isso é fundamental compreender que a escola não é e não pode ser o mundo em sua totalidade, mas deve representar a transição do privado (família) para o público (sociedade).

Neste sentido para ser um educador é preciso possuir qualificação, competência profissional, ou seja, é necessário conhecer e compreender o mundo e ter capacidade de difundir este conhecimento aos educandos, todavia a autoridade do educador não se assenta nesta qualificação, mas sim na responsabilidade que ele estabelece com o mundo. É ele que representa os adultos e que deverá mostrar às crianças o contexto no qual elas estão inseridas e o planeta no qual elas vivem.

Em função disto é que Arendt (2009) enfatiza que a perda de autoridade é tão prejudicial à educação. E esta perda foi tanta, que influenciou as famílias, fazendo com que muitos pais deixassem de assumir este comprometimento com os filhos e com o mundo, recusando seu papel, seu compromisso com as crianças. Cunha (1996) corrobora com este aspecto ao mostrar que este processo também começou a ocorrer no Brasil em um curto espaço de tempo, já que atualmente tem-se a ideia moderna de que a educação dos filhos não é de responsabilidade única de seus pais, pois em certos casos as crianças 'precisam' ficar em período integral sob os cuidados e o ensino escolar, uma vez que seus pais são 'obrigados' a trabalhar para garantir a sobrevivência dos membros da família; entretanto, em outros casos, entende-se que as crianças de classe média e alta devem passar um extenso período na escola

ou realizando cursos, investindo em sua formação, pois precisam receber conhecimento para se aprimorar cada vez mais e conseguir, futuramente, exercer uma excelente carreira profissional. Neste sentido, o autor nos indica que:

Gradualmente a família vem deixando de ser o local em que as novas gerações aprendem com as mais velhas; o saber paterno há muito não serve de referência para os problemas que os jovens têm que enfrentar; foi-se o tempo em que os pais transmitiam aos filhos as técnicas de trabalho e os valores morais e religiosos que serviriam de munição para as crianças conduzirem suas vidas. Tudo isto era possível quando não éramos modernos (CUNHA, 1996, p. 113).

Desta forma, Arendt (2009) compreende que esta recusa da autoridade acaba também prejudicando toda a sociedade, que foi constituída por seres mortais, mas deve exercer seu papel por um período ilimitado. Deste modo, a sociedade - o mundo- se desgasta e precisa estar em constante reorganização e mudança. Não há formas de ‘organizá-la’ hoje, de maneira que esta organização seja eterna. A cada período, a cada geração, transformações terão que ocorrer de forma que todas as crianças devem ser preparadas para assumir tal responsabilidade e, para isso, elas deverão receber uma educação de certa forma conservadora, pois tudo o que aprenderão já será velho para elas que acabam de chegar a este mundo. Mas é compreendendo o que existiu antes delas e o que está ocorrendo no momento que elas poderão entender qual é o seu papel neste mundo e assumir responsabilidade para com o futuro. E de nada adianta os adultos tentarem prever mudanças futuras, tentarem consertar o amanhã com teorias que elaboram hoje, pois amanhã estas teorias já serão obsoletas e os novos adultos que chegam à sociedade tentarão agir a sua maneira, enxergarão às necessidades com os olhares de sua época.

Com a perda da tradição que ocorreu no mundo moderno, esta transmissão de conhecimentos também ficou comprometida, ou ao menos, foi desvalorizada. Arendt (2009) indica que na sociedade romana, por exemplo, os homens mais velhos eram respeitados pela juventude, seus conhecimentos e experiências serviam de base à nova geração. Assim, os educadores, que já haviam trilhado sua vida com os olhos focados no passado, agiam como companheiros das crianças e jovens, que acabariam passando por uma trajetória semelhante. A autoridade se assentava no passado e, junto da tradição, exercia um papel fundamental na sociedade e na educação.

É nesse aspecto que o sistema educacional passa por solavancos e encontra-se com diversas dificuldades: é fundamental que a educação tenha a tradição e a autoridade como base, todavia esta está inserida em um mundo onde a autoridade deixou de servir para estruturar a sociedade e a tradição deixou de servir para mantê-la coesa e equilibrada; assim, a

educação acaba se submetendo a um desses caminhos, cada um resguardando suas específicas dificuldades: ou ela caminha conforme o sistema vigente na sociedade, abrindo mão de suas bases, o que acaba gerando inúmeros problemas na estrutura educacional e até mesmo na identidade dos docentes; ou ela prossegue na contramão do mundo, buscando recuperar a tradição e a autoridade que foram perdidas, o que geraria conflitos com diferentes segmentos sociais.

Compreende-se então que diversos são os fatores que contribuíram com a crise na educação. Estes fatores foram desencadeados na modernidade e ainda hoje influenciam o sistema educacional, todavia atualmente vive-se na pós-modernidade e há novos aspectos que também têm interferido na maneira como se lida com a educação.

No século XXI, o capitalismo, a globalização, o neoliberalismo e a tecnologia ganham cada vez mais forças e transformam o mundo de acordo com suas tendências. O capitalismo faz com que o mercado fique mais forte a cada ano, de modo que o Estado vem seguindo as leis regidas por este, o que geralmente compromete algum setor social, sendo que até a educação, frequentemente se vê reduzida a um bem de mercado. A tecnologia, aliada à globalização, colabora para que as comunicações e os processos ocorram de maneira muito mais ágil e eficaz. Assim, o que antes era realizado em semanas, hoje pode ser concretizado em alguns dias ou até horas. Informações, pessoas e mercadorias circulam pelo mundo numa velocidade cada vez maior.

A superação da ‘distância’ foi uma grande revolução do mundo que estamos vivendo hoje, sendo que esta parece ter sido vencida definitivamente com a invenção da internet. O espaço, o lugar onde a pessoa se encontra já não é um fator determinante para o trabalho que ela deseja realizar. Hoje é possível atravessar o mundo em algumas horas, se comunicar com pessoas de qualquer lugar do planeta em alguns segundos e entrar em contato com as mais diversificadas informações através de sites de busca, sendo que estes têm se tornado cada vez mais sofisticados. Toda esta facilidade influenciou também a busca pelo conhecimento.

Atualmente, o número de pesquisas realizadas é crescente e o tempo de conclusão destas vem sempre diminuindo. Assim, rapidamente novos conhecimentos são obtidos, tudo ocorre em tão pouco tempo que, às vezes, quando determinada teoria começa a ser reconhecida já existe uma nova teoria pronta para contradizê-la.

E é neste ponto que Bauman (2008) realizou uma análise da sociedade e procurou entender o papel que a educação vem desempenhando neste novo contexto. Segundo o autor, os indivíduos da pós-modernidade devem aprender a frequentemente a se livrar dos hábitos antigos e a adquirir e se adaptar aos novos. De modo geral, o fator de sucesso para um

profissional pós-moderno já não é aprender a lógica escondida no interior de uma série de livros, mas ser capaz de abandonar as teorias recém aprendidas para se adequar a outras ainda mais recentes. Assim este autor desenvolve o conceito de aprendizado terciário, que tem o sentido de:

[...] - Aprender a quebrar a regularidade, a livrar-se dos hábitos e a prevenir a habitualidade, a rearrumar experiências fragmentárias em padrões até agora não familiares, tratando todos os padrões como aceitáveis apenas “até segundo aviso” -, longe de ser uma distorção do processo educacional e um desvio de seu verdadeiro objetivo, adquire um valor adaptativo supremo e se torna crucial para o que é o indispensável “equipamento da vida” (BAUMAN, 2008, p. 160, 161, grifos do autor).

Deste modo, o aprendizado terciário ganha destaque no mundo atual, mas ainda são poucos os que o dominam. Surge um novo modo de vida em sociedade, onde até o conhecimento parece ter se tornado descartável e qualquer aprendizagem é considerada efêmera. Se anos atrás o sonho de jovem era cursar uma boa universidade, se instalar em uma boa empresa e nesta desenvolver sua carreira, até atingir a idade de se aposentar; atualmente este sonho poderia ser mais facilmente considerado uma utopia. Já não se preza pelo profissional que seja extremamente capacitado em uma determinada área e deseje se desenvolver dentro desta; o que o mercado deseja são profissionais flexíveis e maleáveis, capazes de se adaptar às mais diferentes realidades e de adquirir conhecimentos sobre as mais diversas áreas.

Facci (2004) corrobora com esta idéia ao afirmar que atualmente o mercado de trabalho tem se mostrado mais exigente a cada dia, prezando pela competição entre os indivíduos, de modo que estes devem ter domínio sobre a informática e a internet, além de possuir aptidões comunicativas e cognitivas. A autora ainda enfatiza que possuir ‘competências’ é algo que está em foco no meio social, além da capacidade de ‘aprender a aprender’, que pode ser relacionada ao aprendizado terciário explicitado por Bauman (2008).

Outro motivo que contribui com estas rápidas transformações baseia-se na nova forma como os seres humanos enxergam o tempo. Sem a tradição, como já foi dito anteriormente, perde-se o fio que conduz a compreensão do passado aos dias atuais e, sendo assim, o tempo, que há aproximadamente um século parecia seguir uma mesma direção, ser acumulativo e contínuo; hoje parece ser apenas um amontoado de episódios que só fazem sentido a si próprio e que só podem ser organizados em uma narrativa histórica depois de vivenciados.

No entanto, além dos fatores já apresentados, Bauman (2008) ainda destaca que a mídia, protagonista da pós-modernidade, é uma das principais contribuintes para que esse novo modo de vida, para que a fragmentação do tempo e para que a aceleração dos processos

aconteçam. Basta notar quem tem ocupado posição de destaque em público para perceber o quanto a mídia influência no sucesso ou no poder de determinada pessoa ou instituição.

Há séculos atrás os pares acadêmicos, professores e pesquisadores universitários, exerciam grande influência sobre a sociedade, contavam com grande respeito, ditavam hábitos e tinham suas teorias respeitadas, eles detinham o conhecimento, tinham a ciência em mãos. No entanto, na primeira metade do século XX as editoras ganharam força e passaram a ser o principal meio de divulgação de notícias e conhecimento. Neste período quem publicasse um livro, ou tivesse seu artigo difundido em alguma revista, teria a oportunidade de influenciar o público com suas idéias e teorias. Todavia, a pós-modernidade chegou e a situação transformou-se mais uma vez.

Enquanto os acadêmicos tinham propriedade para ditar e desfazer idéias, a autoridade intelectual era medida pela quantidade de discípulos que estes arrecadavam para ouvir suas palestras ou discursos. Com o sucesso das editoras, essa autoridade passou a basear-se na quantidade de cópias vendidas de um livro. Mas, atualmente, nem palestras, nem livros são capazes de competir com alguns minutos de exposição na televisão, ou com a divulgação realizada em um grande jornal, ou ainda com a explosão de uma notícia na internet. A grande mídia passou a ocupar o centro da sociedade e por isso é responsável por divulgar teorias científicas e fatos políticos, além de instituir maneiras de agir, de pensar, padrões sociais e valores. O impacto sobre o público é muito intenso, mas o que é apresentado torna-se obsoleto quase que instantaneamente.

Sem dúvida alguma, esta forte atuação da mídia contribuiu ainda mais com a crise no sistema educacional. Bauman (2008) mostra ainda que antigamente chegar a uma universidade era chegar ao centro do conhecimento, lá aos poucos, se fazia grandes descobertas que posteriormente poderiam ser apresentadas à sociedade. Hoje o poder de influência da mídia é muito maior, suas verdades entram e saem de cena com uma velocidade incrível e atingem um número de pessoas muito mais amplo do que qualquer universidade seria capaz de atingir. Não tem sido fácil para o sistema educacional competir com a intensa divulgação de idéias promovida pela mídia.

Essas idéias invadem toda a sociedade, inclusive as escolas e até as próprias famílias. Assim, a grande massa populacional tem se baseado no que é difundido na televisão para saber o que é certo e o que é errado, como se dever portar, como se deve vestir. E, infelizmente, poucos são os que percebem que a mídia não faz menos do que exercer uma verdadeira ditadura de valores: quem se adéqua aos seus padrões ganha prestígio e sucesso social, quem não o faz dificilmente será capaz de ganhar algum destaque no meio social. E aí

ainda é possível enxergar que os valores difundidos pela mídia são praticamente opostos aos que uma escola deveria desejar divulgar a seus educandos: preza-se pela extrema valorização das aparências, o corpo físico precisa estar de acordo com os padrões determinados pelas novelas mais famosas, os cabelos devem receber o mesmo tipo de corte que as ‘estrelas’ utilizam, as roupas devem ser das marcas mais conhecidas e notadas; mas a educação e o ensino, que não prezam pelas aparências, mas sim pelo desenvolvimento do indivíduo como um todo, parecem passar distantes dos enfoques ditados pela mídia.

É praticamente impossível encontrar jornais ou programas televisivos que enfatizem que o importante é aceitar suas próprias aparências e assumir sua imagem, que cada um tem suas características peculiares e que são essas diferenças que tornam o mundo tão envolvente e interessante. É praticamente impossível encontrar algum tipo de mídia que divulgue que é muito mais importante ser capaz de ler uma matéria jornalística ou assistir a um programa criticamente do que preocupar-se em fazer e agir sempre da maneira como estes propõem. Jorge (1998) pode corroborar com essas ideias, já que nos coloca que:

Os meios de comunicação expandidos geograficamente levam até os mais distantes rincões do planeta novos desejos de consumo, transformando em poucos anos culturas que tinham tradição milenar. As mudanças nos valores de tempo e espaço levam-nos a assumir os mais variados papéis de um momento para outro, fazendo da esquizofrenia a normalidade (JORGE, 1998, p. 01).

O capitalismo, atrelado ao neoliberalismo certamente é o principal causador de toda esta mudança na sociedade. Facci (2004) fala sobre isto, mostrando que estas novas condições sociais e as novas tecnologias geraram grandes mudanças nas forças produtivas, permitindo que o indivíduo se libertasse do trabalho mecânico e reprodutivo, que a expectativa de vida aumentasse, que a produtividade se ampliasse, que os recursos medicinais fossem incrementados. Todavia, em contra partida, a autora afirma que junto a estas transformações vieram consequências que prejudicaram boa parte da população mundial, sendo que uma grande quantidade de pessoas vive hoje em condições precárias e sofre com o desemprego.

No entanto, Butler (1987), ao analisar a obra ‘O caminho da servidão’, escrita por Hayek (1944), indica que este autor defendia uma linha de pensamento divergente das que foram aqui apresentadas, já que acredita que o livre mercado media a relação existente entre o indivíduo e a sociedade, além de crer que este possibilita que seres humanos de diferentes culturas e princípios convivam juntos e em condições pacíficas em prol de ambas as partes, afinal cada um poderá lutar pelos seus próprios interesses e ao mesmo tempo abranger objetivos de outras pessoas, mesmo que estes sejam divergentes ou até opostos. Diante deste

contexto é possível visualizar a competição como algo bom, pois com ela é possível descobrir as preferências dos consumidores, de modo que se torna plausível atender às demandas, gastando o mínimo possível.

Entretanto, Maués (2003) acredita que com o desenvolvimento do capitalismo e do livre mercado a educação sofre diversas influências, sendo que esta também vem sendo entendida como uma mercadoria. O autor entende que a globalização necessita da expansão dos mercados, sendo que para tanto é preciso que o Estado seja desregulamentado, enquanto as políticas neoliberais pretendem extinguir as barreiras administrativas ou políticas, pois deseja estimular a entrada de capitais internacionais, pensando sempre em uma eficácia econômica. Assim, a educação também se constitui em um meio para chegar a estas finalidades, de modo que:

A partir desse cenário é que as políticas educacionais são desenhadas, as reformas passam a ser internacionais, tendo em vista que seus objetivos são determinados pelos organismos multilaterais cujos fins estão voltados para o crescimento econômico, e, para tanto, procuram alinhar a escola à empresa, e os conteúdos ensinados às exigências do mercado (MAUÉS, 2003, p. 94).

É possível identificar então a busca pela eficiência no processo educacional, assim como ocorre nas empresas, se procura ‘fazer mais’ ‘gastando menos’, o que Enguita (1996) mostra ser uma estratégia competitiva, focando nos resultados e *rankeamentos* das instituições educacionais. Gentili (1996) complementa esta visão, afirmando que as políticas neoliberais acentuam o individualismo e a competição, prejudicando a solidariedade coletiva e reforçando um processo antidemocrático de seleção natural, onde os melhores se saem bem e os mais frágeis sucumbem.

E em meio a todo este espírito competitivo, onde o que rege a sociedade são as ‘leis’ do mercado e já não há espaço para todos no mercado de trabalho, Paiva (2000) enfatiza que há uma tendência na busca por ‘competências’, sendo que estas deveriam ser adquiridas por meio de cursos de curta duração, que sejam eficientes e ofereçam uma resposta rápida às exigências da velocidade intrínseca à globalização. E aí há outro obstáculo, já que o sistema educacional e suas possíveis alterações caminham vagarosamente, não sendo capaz de atender às demandas do mercado.

Neste sentido, Maués (2003) traz contribuições da revista *L’École Democratique*, na qual se questiona se é mais pertinente formar cidadãos críticos ou trabalhadores competentes. Assim, o autor nota que a escola passa por uma mudança ideológica, sendo que se tem a ideia de que ela deve servir aos interesses das empresas, de modo que a ‘pedagogia das

competências’ emerge como um meio para isso, pois “esta permite uma formação flexível, polivalente, que atende às exigências imediatas, ou seja, a escola se ocupará de ensinar aquilo que terá utilidade garantida”(MAUÉS, 2003, p. 107). Nota-se, desta maneira, que os conhecimentos perdem o valor, enquanto o ‘saber executar’ vai ganhando maior importância, o que faz da escola tradicional, entendida simplesmente como transmissora de conhecimentos, um modelo que se torna obsoleto.

De acordo com o que destaca Ropé e Tanguy (2001), o termo competência tem sido amplamente empregado no mundo dos negócios e da educação, sendo que no primeiro ocupa a ideia que remete a ‘qualificações’, enquanto no segundo se impõe sobre as noções de conhecimento e saberes. Segundo as autoras, a escola passa a objetivar o ‘aprender a aprender’, de modo que o processo de aprendizagem centra-se no aluno, que deve traçar sua trajetória escolar, ao mesmo tempo em que o indivíduo-assalariado deve percorrer sua trajetória profissional, assim o aluno passa pela a avaliação de um saber em uma dada situação, enquanto o trabalhador passa pela a avaliação do saber operacional. Enquanto a escola se guia pela Pedagogia por objetivos, a empresa é administrada pelo Gerenciamento por objetivos. Essas novas tendências que acabam por influenciar a instituição de ensino vem gerando, inclusive, uma oposição entre docentes, já que muitos sentem receio em deixar de exercer seu tradicional papel de transmissor de conhecimentos e assim resistem em considerar novas técnicas, “que lhes parece tratar o pensamento humano como se trata a informação nos sistemas-especialistas” (ROPÉ; TANGUY, 2001, p. 206).

Diante dos aspectos tratados acima, Facci (2004) coloca que é próprio da sociedade capitalista a desvalorização da escola e do professor, já que esta não tem a intenção de compartilhar o saber que possibilita a compreensão de toda a sua tradição e seus fundamentos, sendo que o sistema capitalista não tem interesse em tornar os indivíduos conscientes de sua condição, de fazê-los perceber o quanto são excluídos e privados dos bens culturais. Assim, o maior objetivo do sistema em questão não seria contribuir para que os estudantes entendam o mundo em que vivem e adquiram conhecimentos históricos-científicos, tornando-se capazes de promover mudanças, mas sim adequá-los aos princípios e hábitos neoliberais, fornecendo competências e habilidades pra isso. Nesta perspectiva nota-se que a educação assume papel de reprodutora das condições sociais e ideológicas vigentes, servindo para manter o sistema e não para transformá-lo. Saviani (1985) chama a atenção para estas questões ao abordar as teorias da ‘Escola como aparelho ideológico do Estado’ (ALTHUSSER, 1969); ‘Teoria do Sistema de ensino enquanto violência Simbólica’ (BOURDIEU; PASSERON, 1975) e a ‘Teoria Dualista’ (BAUDELLOT; ESTABLET, 1971), as quais ganharam repercussão no

Brasil e no mundo ao estudar a relação entre educação e sociedade, percebendo que aquela existe para permitir que esta continue a se manter na ‘mais perfeita ordem’, ou seja, a educação é entendida aqui como um mecanismo aliado ao sistema político-econômico vigente, servindo para lhe proporcionar segurança e continuidade.

E é neste contexto que nota-se uma grande contradição perpassando a escola, já que por um lado percebe-se o interesse do Estado e do mercado em torná-la cada vez mais eficiente, adequada à lógica empresarial privada, porém, por outro lado, há muitos profissionais da educação que defendem a educação pública e plena no ser humano, que abrange suas diferentes dimensões, respeita a diversidade e ainda proporciona condições para a formação de cidadãos conscientes, críticos e autônomos. Dentro deste sentido diversos autores afirmam que as escolas têm perdido sua verdadeira função social, que estas instituições não se enquadram mais na nova sociedade. Todos estes padrões que vem envolvendo o mundo pós-moderno certamente contribuíram ainda mais com a crise na educação, sendo que até os professores acabaram tendo sua identidade desestruturada, provavelmente por não mais entenderem qual o seu papel no meio social e assim sentirem-se completamente impotentes e desvalorizados. Esteve (1992, p. 95) confirma esta idéia ao mostrar que:

[...] a sociedade parece que deixou de acreditar na educação como promessa de um futuro melhor; os professores enfrentam a sua profissão com uma atitude de desilusão e de renúncia, que se foi desenvolvendo em paralelo com a degradação de sua imagem social.

Mas, como já foi aqui exposto, a educação cumpre um papel fundamental no mundo e no meio social. A humanidade não seria capaz de prosseguir sem esta, educar deve ser um ato intrínseco ao nascimento humano, já que:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDT, 2009, p. 247).

Desta forma, se compreende qual o papel essencial da educação e se descobre o quanto é importante que as crianças sejam ensinadas e educadas. Remetendo ao início deste capítulo pode-se lembrar da ruptura que houve com a verdade e a liberdade. É através do ensino que se resolve o dilema com a verdade, pois através do conhecimento é possível

entender este mundo e descobrir quais são os meios utilizados para se chegar a determinada verdade, mas sempre lembrando de que esta está sujeita a precariedade humana e assim não há garantias de que ela seja única ou imutável; mas que ao se distanciar do mundo é possível conhecê-lo melhor.

Com a educação se resolve o dilema provocado pela ruptura com a liberdade. Através da educação o sujeito se desenvolve e aprende a lidar com o outro humano, o que também é fundamental para o equilíbrio e a continuidade da sociedade. Sem respeito e compreensão aos semelhantes, dificilmente alguém conseguirá modificar e melhorar as estruturas sociais. Diversos autores, como, por exemplo, Souza Neto e Hunger (2002), concordam que através da educação pode haver um desenvolvimento humano no sentido da hominização, pois o homem jamais nasce isolado no mundo, ele precisa de indivíduos que lhe queiram bem e que assumam com ele a relação de educador-educado.

Entendendo as diferentes perspectivas e elementos que vem influenciado a crise na educação, o próximo capítulo pretende tratar da crise sofrida na identidade docente, pois os professores estão no centro do processo educacional escolar: são eles que colhem os frutos de uma gestão bem organizada e democrática; de uma aula realizada com competência e dedicação; das aprendizagens e conquistas realizadas pelos alunos ao longo do ano letivo. Entretanto, são eles também que vivenciam a profunda contradição entre a sociedade voltada ao mercado e a escola que tem por princípio formar cidadãos democráticos e autônomos; são eles que sentem seu trabalho fragmentado em função do acúmulo de tarefas e do excesso de burocratização; são eles que buscam, dia após dia, formas de atingir aos alunos com grandes dificuldades cognitivas, com carências afetivas, com traumas experienciados no lar e no contexto social.

Tanto do lado das percepções subjetivas dos professores quanto dos fenômenos objetivos que ocorreram nas últimas décadas, a carga de trabalho aumentou, não no número de horas, mas em dificuldade e em complexidade. A docência tornou-se, certamente, um trabalho mais extenuante e mais difícil, sobretudo, no plano emocional (alunos mais difíceis, empobrecimento das famílias, desmoronamento dos valores tradicionais, etc.) e cognitivo (heterogeneidade das clientelas com necessidade de uma diversificação das estratégias pedagógicas, multiplicação das fontes de conhecimento e de informação, etc.) (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 158).

Deste modo, o próximo tópico procura traçar um breve histórico relativo à profissão e mais especificamente à profissão docente, indicando também as condições em que esta se encontra atualmente. Compreender os diferentes conflitos e dificuldades que permeiam a classe de professores é o primeiro passo para se conhecer a identidade destes trabalhadores e

refletir sobre meios de construí-la e/ou re-significá-la, possibilitando que o professor supere mal estar docente e compreenda o sentido de seu trabalho e de sua atuação cotidiana.

4.3. Processo de profissionalização, profissionalidade e identidade docente

O percurso histórico da humanidade mostra uma evolução em que havia pessoas que se organizavam em grupos, dividindo as atividades que os sustentavam, bem como cada um tinha funções específicas para as tarefas de trabalhos diferenciados. Esta divisão ocorria de acordo com a vocação pessoal ou as circunstâncias específicas que favoreciam o seu desempenho, caracterizando, assim, as diferentes classes profissionais (PAPI, 2005).

Neste contexto, esta atividade de *labor* no decorrer dos anos passou a ser chamada de ofício e posteriormente de ocupação, sendo que a ocupação que detinha o controle de seu trabalho foi designada de profissão.

Para Papi (2005) o termo profissão, no seu sentido etimológico, origina-se do latim *professio*, ou seja, declaração, exercício, ocupação. Desta maneira no século XVII e XVIII as profissões estavam ligadas às ocupações militares, de ensino e religiosa. Já no século XX a profissão passa a ser uma expressão veiculada às profissões liberais clássicas, como: clero, medicina e direito.

No entanto, segundo Popkewitz (1995) a origem do termo ‘profissão’ é anglo-saxônica e pode ter o sentido de evidenciar as formações sociais do trabalho na classe média, conferindo valor cada vez mais alto à especialização e, ao se tratar do ensino, conferindo um esforço para que haja um prestígio profissional ascendente.

Porém, Lawson (1984) assinalou que profissão é uma ocupação de elite, em contraste com outros trabalhos, pois seus membros ganham *status* e recompensas elevadas. Frequentemente acham seu trabalho mais significativo, desfrutando de maior controle sobre o *labor*. Nesse sentido a profissão passa ser uma ocupação especializada, que supõe um determinado preparo, já que de certa forma garante esse status social. Este preparo pode ser relacionado ao domínio de um corpo de conhecimento que Freidson (1998) diz ser o principal requisito de uma profissão.

Assim sendo, uma profissão deve cumprir uma série de requisitos de formação, organização e exercício profissional, sendo que Hoyle (1980) indica que esta deve desempenhar uma função social de suma importância; deve exigir alto grau de destreza dos sujeitos que nela atuam, de forma que tal destreza permita solucionar situações que fogem à rotina e proporcionam desafios que requerem inovações; requer um corpo de conhecimentos

sistemáticos que ofereçam subsídios à experiência prática, sendo que para tanto se faz necessário um longo período de formação superior; exige que esse período de educação propicie a socialização dos valores profissionais, de modo que estes devem estar explícitos em um código de ética; ainda é fundamental que o profissional tenha liberdade e autonomia para responder por suas escolhas e ações; considerando que a prática profissional é bastante especializada, os profissionais devem ainda opinar durante o estabelecimento de políticas públicas referentes à sua profissão, sendo que devem contar com alto controle sobre as responsabilidades de sua função e um alto grau de autonomia em relação ao Estado. Ainda se entende que em função da extensa formação, da alta responsabilidade e importância social deve-se receber, como recompensa, alto grau de prestígio social e remuneração.

No âmbito desse processo, Enguita (1991) para classificar uma profissão apontou cinco categorias, fazendo um contraponto com a docência: (1) Competência, ou seja, o profissional é detentor de um conhecimento específico, excluindo aqueles que não o são. Assim só um profissional pode julgar o outro, e a profissão determinar quem tem acesso à mesma. Os professores que não possuem um curso superior, dentro desta classificação, são reconhecidos como técnicos em seu campo. Dessa forma, a educação, de acordo com o autor, passa a ser vista como o campo em que todos que se determinarem competentes a tal, possam opinar e julgar este grupo profissional; (2) Vocação, deixando a idéia de que a profissão caracteriza-se por sua vocação de servir à humanidade. Os docentes dependem da valorização de outros para que sejam remunerados a partir disto; (3) Licença, já que é reconhecido e protegido pelo Estado. Os docentes possuem isso parcialmente, pois a lei não permite que outros avaliem e certifiquem o conhecimento dos alunos; (4) Independência, frente às organizações e frente aos clientes, que por sua vez não tem razão e sim necessidades de que problemas sejam resolvidos pelo profissional capacitado a tal tarefa. Os docentes não possuem essa total independência, pois os alunos e os pais destes não são dependentes totais e; (5) Auto-Regulação, ou seja, a profissão regula sua atuação de acordo com seu código ético e deontológico, e de órgãos próprios para os conflitos internos. Os docentes não os possuem, não controlando assim a formação de seus membros futuros.

Embora haja esta compreensão, os estudos de Lüdke (1990, p. 65), com base no trabalho de Lieberman (1956) da década de 50, apontaram também para alguns critérios relacionados ao processo de profissionalização, ao assinalar que:

Em primeiro lugar, uma profissão deveria prestar um serviço único e essencial e este deveria ser reconhecido pelo público em geral; em segundo lugar, os membros de uma profissão deveriam ter um código de ética no qual o serviço público é colocado acima do ganho particular; finalmente, para

desempenhar estes serviços únicos, cada membro de uma profissão deveria possuir conhecimento esotérico, isto é, um entendimento de operações intelectuais especiais e a posse de habilidade técnicas específicas. A posse destas características justificaria dois elementos de controle e responsabilidade. A organização dentro da qual os membros da profissão trabalham deveria ser abrangente e auto-governada. Portanto, recrutamento, treinamento e credenciamento dos praticantes deveria, em última análise, estar nas mãos dos membros ou de seus representantes oficiais. Sobretudo, a organização mesma deveria traçar standards para a conduta profissional, insistir sobre sua aceitação pelos membros e estar em condições de lidar com qualquer violação dos mesmos.

Contudo, a ideia de profissão docente pode ser considerada também por alguns autores, (PAPI, 2005, CONTRERAS, 2002), como uma semiprofissão, ou como ofício. De acordo com Enguita (1991), uma classe de “semiprofissão” é assalariada, com alguma formação profissional, mas são submetidos a uma autoridade e lutam por condições melhores de trabalho e de reconhecimento.

Lawson (1984) mostra que, no caso da docência, este processo vem ocorrendo em função de três fatores principais; o primeiro deles é que, atualmente, as pessoas estão educadas (ou informadas) como nunca estiveram e assim, passam a ter domínio sobre conhecimentos e habilidades que, antigamente, eram exclusividade dos professores; o segundo é a contribuição da tecnologia que facilita o acesso às mais diferentes informações de maneira totalmente independente, sem necessitar dos ensinamentos de um profissional; e, por último, acredita que o processo de profissionalização tem como base a vontade que as pessoas têm de dependerem de determinada profissão e, deste modo, essa independência das pessoas faz com que elas necessitem cada vez menos dos serviços e atribuam um status cada vez menor aos profissionais.

Como podemos perceber, esses três fatores mencionados por Lawson (1984) são perceptíveis na sociedade atual e certamente contribuem para a desvalorização da docência, já que reduzem o status que em outras épocas esta possuía. Assim nota-se que além da profissão contar com precárias condições de remuneração, plano de carreira e formação, ela vem perdendo seu status social, sendo considerada cada vez menos importante ao contexto social.

Ainda cabe lembrar que outros fatores que podem contribuir para a desprofissionalização da docência é o fato da origem desta ter tido relações com a Igreja, e esta sempre ter existido sob a tutela de algum órgão que lhe dita diretrizes e não possibilita o desenvolvimento de sua autonomia. Assim sabe-se que antigamente cabia aos religiosos, principalmente os jesuítas - a tarefa de ensinar. Mais tarde sob tutela do Estado os professores religiosos passaram a ser substituídos por leigos que foram sendo incorporados ao

funcionalismo público. Segundo Nóvoa (1992) seus salários eram pagos pelo Estado que era quem ditava as diretrizes e normas para o trabalho docente, assim, os docentes primeiro agiam sob a tutela da Igreja e posteriormente sob a tutela do Estado.

Mas, mesmo sob a tutela do Estado o trabalho dos professores continuou a ser relacionado, tanto pela sociedade, como pelos próprios professores, nas palavras de Papi (2005) com a benevolência, altruísmo, tolerância, abnegação, compreensão, sacerdócio. Todas essas características são heranças da religião. Sendo assim, a docência foi sempre vista pela sociedade como um dom, como se quem ensina tivesse uma vocação divina, uma destinação providencial, para fazê-lo. No entanto, Lüdke (1990, p. 65) vai chamar a atenção para o fato de que “há quem considere a profissionalização do educador como a negação de sua vocação, missão ou mesmo sacerdócio”.

Desta maneira, como pode ser visto, as condições adversas à profissão docente fazem parte de sua própria história, entretanto atualmente, com o desenvolvimento das tecnologias, com a democratização escolar e diante do cenário capitalista e neoliberal em que nos encontramos, essas condições parecem ser reforçadas, gerando um mal estar nesta classe de trabalhadores. Entretanto, apesar de a profissão parecer caminhar no sentido de sua desprofissionalização ou proletarização; durante todo o século XX, no Brasil, algumas lutas foram travadas visando à conquista de políticas educacionais que viessem solidificar a construção da identidade docente; porém as conquistas acabaram ficando restritas à questão das reformas do ensino e conquista de um rol de disciplinas, denominado também de “verniz pedagógico”. Por exemplo:

1890	Renovação do Ensino Primário; motivo: falhas apontadas no preparo técnico-pedagógico dos professores, propondo-se como alternativa a orientação didática prática dos alunos-mestres em Escolas Modelo, anexas aos Cursos Normais.
1939	Curso de Didática (<i>Decreto-Lei nº 1190, de 4 de abril de 1939, que criou a Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) também estabeleceu as seções fundamentais de filosofia, de ciências, de letras, de pedagogia e uma especial de didática</i>): era dado em um curso ordinário de um ano, depois de três anos de bacharelado, com as seguintes disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação.
1945	Renovação do Ensino Secundário; motivo: falhas apontadas no preparo técnico-pedagógico dos professores, propondo-se como alternativa, a orientação didática prática dos alunos-mestres em Escolas Modelo, anexa aos Colégios de Aplicação.
1961	LDB nº 4024: artigo 70, passa a exigir o currículo mínimo - um núcleo necessário de matérias para não comprometer uma adequada formação cultural e profissional. A LDB nº 4024/61 questionou o modelo de currículo adotado (Artigo 70), passando-se a exigir um currículo mínimo: um núcleo necessário de matérias para não comprometer uma adequada formação cultural e profissional. Passa a ser exigido um percentual de 1/8 da

carga horária do curso para a parte pedagógica, visando fortalecer a formação do professor.	
1962	Parecer CFE 292 - estabeleceu os currículos mínimos dos cursos de licenciatura, sublinhando que "o que ensinar" (conhecimentos adquiridos na área específica) preexiste ao "como ensinar" [o método (Didática)], bem como de um conhecimento prévio do aluno (Psicologia da Adolescência e da Aprendizagem), da instituição escola (Elementos de Administração Escolar) em seus objetivos, estrutura, funcionamento e de uma Prática de Ensino (sob a forma de estágio supervisionado - nas escolas da comunidade, nos moldes dos "internatos" dos cursos de Medicina) para atender a <u>exigência de treinamento profissional</u> . Esta formação teria como objetivo fazer do professor, um educador, capaz de tornar o seu ensino uma atividade particularizada e “ <i>um instrumento para a formação integral do aluno</i> ”. (Chagas, 1962: 96). Com a introdução da Prática de Ensino, os Ginásios de Aplicação passaram a ter o papel de Centros de Experimentação e Demonstração.
1969	Resolução CFE 9 - fixou os mínimos de conteúdo e duração à formação pedagógica. As matérias pedagógicas são fixadas: Psicologia da Educação [Adolescência e Aprendizagem - “ <i>Adolescência e Aprendizagem, por exemplo, situam-se naturalmente antes da administração escolar e da didática; e o estágio apresentará sem dúvida melhor rendimento se iniciado quando o ensino dessas últimas estiver pelo menos a meio-caminho</i> ” (CHAGAS, 1962: 99)], Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau e Prática de Ensino (sob a forma de estágio supervisionado (de preferência em escolas da comunidade), pois para Valnir Chagas a inclusão da Prática de Ensino nos currículos de Licenciatura deveria trazer “ <i>o necessário realismo àquelas abordagens mais ou menos teóricas da atividade docente</i> ”). Estas matérias deverão ser desenvolvidas no mínimo em 1/8 da carga horária do curso, enquanto que a da disciplina Prática de Ensino deveria corresponder a 5% da carga horária total do curso de Licenciatura.

Quadro 1 - Políticas Educacionais

Para além dessas mudanças, alguns autores propõem em seus estudos diferentes aspectos que deveriam fazer parte da profissão docente para que esta se fortalecesse e fosse re-valorizada, assim estes falam em profissionalidade docente, o que de acordo com Libâneo (2001), remete ao conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor. Tais requisitos encontram-se relacionados aos conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para o exercício da profissão.

Para Popkewitz (1995), profissionalidade é um termo que se refere à construção social, de modo que seu significado pode se alterar dependendo do contexto social em que os indivíduos o utilizam.

Entretanto, segundo Contreras (2002), a profissionalidade docente abarca três categorias: *Obrigação moral* além das conquistas acadêmicas, o professor encontra-se comprometido com o desenvolvimento dos alunos como pessoas; o ensino é um trabalho moral, por dois motivos, primeiro porque se atua numa relação desigual com os alunos, mas acreditando-se que tal desigualdade será usada para promover o desenvolvimento de recursos e capacidades que os tornem independentes, além da formação destes alunos como pessoas. A moral vai além de um comportamento correto, inclui também preocupação com o que é importante para o ensino. *Compromisso com a Comunidade*, uma vez que educar não é um problema da vida particular dos professores, mas, trata-se de uma ocupação socialmente

encomendada e responsabilizada publicamente. Esses dois pontos requerem do docente uma *Competência Profissional*, pois não se pode entender um trabalho realizado de forma satisfatória sem que o profissional seja competente para tal, não se refere apenas a competência técnica, mas ao conjunto de saberes que são necessários ao exercício da profissão, enquanto prática social.

Interessante chamar a atenção para as duas primeiras categorias lembradas pelo o autor, já que estas não remetem apenas ao caráter técnico da profissão, porém se referem a uma *dimensão pessoal*, pois pressupõem que os docentes devam estabelecer uma relação de comprometimento com o trabalho, responsabilizando-se pelo desenvolvimento dos educandos e esforçando-se para promover na escola um trabalho construído coletivamente, se abrindo aos pares e levando em conta as expectativas da comunidade.

Diante disso, consideramos que a profissionalidade docente não se constitui apenas de uma dimensão profissional, mas conta também com uma dimensão pessoal por se basear em uma gama de valores e na relação humana que se estabelece entre os diferentes sujeitos que fazem parte da realidade escolar. Uma vez que esta realidade baseia-se em relacionamentos, acreditamos que o professor também deveria ser formado para bem lidar com estes, o que exigiria que os cursos de formação e as políticas públicas contemplassem a *dimensão afetiva* que é intrínseca aos processos educacionais. Este assunto envolve inúmeras discussões, por isso será melhor abordado no próximo capítulo, já que pretende-se primeiramente compreender como se constitui a identidade docente e quais os fatores que vêm colocando-a em crise.

Desta forma, Chakur (2001) indica outro caráter da identidade, demonstrando que os docentes devem procurar desenvolvê-la, já que após ter realizado uma pesquisa com professores da rede pública e tendo por base idéias piagetianas, elaborou níveis de profissionalidade docente, de acordo com a prática pedagógica, com a autonomia e com a identidade profissional. Neste sentido, a autora demonstrou que o nível um se refere à profissionalidade fragmentada, sendo que neste há desvio de identidade referente à prática repetitiva automatizada e à heteronomia. O nível dois é chamado de profissionalidade localizada, onde há semi-identidade, de modo que é marcado pela mobilidade pontual da prática e pela semi-autonomia. O nível mais avançado é o da profissionalidade refletida, que enfoca a atividade profissional refletida, pela autonomia responsável e pela identidade profissional. Vista em etapas, a profissionalidade para Chakur (2001) é passível de conquista e aperfeiçoamento, mas só poderá ser alcançada se o profissional atuar refletindo sobre a

prática, buscando a causa e a explicação dos acontecimentos e das conclusões obtidas, visando assim antecipar novas ações.

Todavia, mesmo que os docentes busquem sua profissionalidade, existe a face da proletarianização, a qual, de acordo com Contreras (2002), tem por base que o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores a perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda de autonomia que envolve tanto o controle técnico ao qual possam estar submetidos como a desorientação ideológica à qual possam estar imersos. É a perda por parte dos professores daquelas qualidades que faziam deles profissionais.

Esta perda de controle pelo professor sobre o próprio trabalho, segundo Lüdke e Boing (2004), origina-se dentre tantos outros fatores, da falta de um grupo que possa se responsabilizar pela formação de sua classe e não esta ser feita por um grupo de outro meio. Além deste fator, essa formação ocorre por diversas vias, de maneira que não se consegue criar um aspecto globalmente socializador. Desta forma, a regulamentação do ensino determina as normas pela qual a educação deve seguir, ditando conteúdos, tempo dedicado a cada conteúdo, forma de avaliação e métodos a serem utilizados. Consequentemente, o docente perde continuamente sua autonomia, já que não decide a forma nem o resultado de seu trabalho. Isso ocorre também na seleção dos mesmos, quando submetidos ao concurso público, tendo de trabalhar para um órgão pelo qual devem enquadrar-se as suas diretrizes.

Os livros didáticos, quando adotados como único material didático, também reforçam esta idéia, segundo Enguita (1991), pois determinam a maneira que os docentes devem agir, o que devem ensinar e a maneira que devem fazer isto, ignorando a autonomia do professor. Esta perda de autonomia pode gerar uma desqualificação do trabalho docente, já que para ser este modelo de professor não se torna necessário uma capacitação crítica e reflexiva, pois o docente passa a ser aquele que apenas aplica o método já definido.

Assim, notamos que esses e outros fatores geram inúmeras dificuldades, sendo que hoje podemos dizer que a classe de professores se encontra em uma crise de identidade, geradora de um mal estar docente, pois ocorre conflito entre o que ‘eu sou’ e o que ‘eu desejo ser’. Muitos professores encontram-se nesta situação e com isso nem a sociedade, nem a categoria conseguem determinar um acordo em relação a sua imagem social, seu campo de competência, organização de carreira. Para Enguita (1991,) quando este processo se dá de uma maneira contínua, tornando-se prolongado, resulta em uma perda de controle da classe e da organização de suas atividades. Esta situação abrange “[...] efeitos permanentes, de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas

e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social atrelada” (ESTEVE, 1992, p. 98).

Para Nóvoa (1992) a proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia, além da separação entre concepção e execução, a estandarização das tarefas, redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à aquisição a atividade laboral. A proletarização docente aumenta quando se depara com a formação em massa de docentes, oferecidas por empresas privadas, que em alguns casos a fazem por cursos à distância.

Assim, Esteve (1992) destaca dois tipos de fatores que podem ser aprofundados para melhor compreender as pressões exercidas pela transformação social na profissão docente. O primeiro são elementos considerados de primeira ordem, que agem diretamente no professor dentro da classe, alterando o desempenho de seu trabalho e gerando conflitos relacionados a sentimentos negativos que fazem parte da base empírica do mal estar docente. . Já os de segunda ordem, agem indiretamente na ação do docente e estão relacionados às condições do contexto no qual a docência é exercida, além disso, pode-se dizer que estes fatores interferem na maneira como o professor se vê e vê o seu trabalho. Desta forma, Esteve (1992) indicou doze aspectos básicos, que podem ser considerados pontos que ocasionaram mudanças dentro do sistema educacionais, sendo que os nove primeiros se relacionam aos fatores de segunda ordem e os três últimos podem ser vistos como fatores de primeira ordem..

1) O aumento das exigências em relação ao professor: não basta saber os conteúdos que leciona, é necessário ser facilitador da aprendizagem, organizador do trabalho em grupo e deve saber cuidar do equilíbrio psicológico e afetivo dos estudantes, da integração social, da educação sexual, da inclusão de crianças especiais, entre outras tarefas. Em função do aumento das exigências sobre os docentes, houve certa confusão com relação às competências que o mesmo deve possuir para exercer sua profissão, no entanto, a formação destes profissionais praticamente não sofreu alterações.

2) A inibição de outros agentes de socialização: com a entrada assídua dos membros familiares no mercado de trabalho, a instituição familiar passou a dar menos atenção às crianças, de modo que a escola acabou exercendo parte de suas funções, além daquelas que lhe cabe..

3) O desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola: os meios de comunicação em massa passaram a difundir muito conhecimento a toda população. Isto muitas vezes exige uma mudança na postura do professor, para que ele trabalhe de forma diferenciada, tendo agora o papel de facilitar a aprendizagem e a orientar seus alunos.

4) A ruptura do consenso social sobre a educação: antes a educação convergia para a cultura dominante, agora é preciso aceitar a diversidade presente na sala de aula, difundido uma cultura que seja composta por toda esta mistura de costumes e valores..

5) O aumento das contradições no exercício da docência: o professor precisa assumir funções contraditórias em sala de aula, pois atualmente preza-se por um professor que assuma uma postura de amigo e companheiro para com seus alunos, contudo, ao mesmo tempo, necessita ter autoridade e autonomia para avaliá-los e julgá-los de acordo com o que determina o sistema.

6) Mudança de expectativas em relação ao sistema educativo: antes havia um sistema voltado para elite e agora é voltado para a massa populacional, sendo assim, houve uma queda na qualidade do ensino.

7) Modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo: a massificação do ensino não garantiu a ascensão social aos menos favorecidos e, deste modo, a sociedade abandonou a idéia de educação como promessa de um futuro melhor. Assim, enquanto antigamente os pais corroboravam com o sistema educacional e com os docentes, procuravam apoiá-los e compreendê-los para sanar os problemas de aprendizagem de seus filhos, hoje a situação parece ter se invertido e independente da dificuldade que tenham os alunos, os pais geralmente os defendem e culpam o professor e a escola pela falha no aprendizado.

8) Menor valorização do professor: atualmente, os bens econômicos são responsáveis por agregar valor a determinado objeto ou atividade. Analisando o salário do docente já possível compreender o quanto ele tem sido desvalorizado e, além disso, seu trabalho vem sendo tratado de maneira inferior ou classificado como de baixa importância.

9) Mudança dos conteúdos curriculares: foi preciso incluir conhecimentos mais modernos à grade curricular, todavia, todas essas mudanças acabam gerando uma grande sensação de incertezas e insegurança no trato aligeirado dado aos novos conteúdos.

10) A atuação do professor dentro da sala de aula: o professor enfrenta_ escassez de recursos materiais e condições deficientes de trabalho com a massificação da educação.

11) Relação existente entre professor e aluno: há alguns anos o professor podia tudo, era até autoritário e o aluno não podia fazer nada. Hoje a situação mudou, mas esta alteração tem refletido em atitudes abusivas por parte dos estudantes, de modo que estes agredem e maltratam seus professores. Os índices de violência contra os docentes tem se mostrado altíssimo (o alto número de alunos por sala de aula contribui para péssimas condições de trabalho que por vezes geram insatisfação e violência).

12) Fragmentação do trabalho do professor: este deve realizar tarefas muito diversificadas, de modo que ele não cuida apenas das aulas, mas também realiza funções administrativas, de avaliação, de orientação a alunos e atendimento aos pais, participação de reuniões e por vezes assume a função de vigiar edifícios, materiais, recreios, entradas e saídas. Toda esta gama de atividades tem gerado um grande esgotamento. Há muitos papéis para um curto espaço de tempo.

Todas estas mudanças são parte do atual contexto da sociedade capitalista, a qual deixou claro que a escola não garante mais a certeza de sobrevivência do indivíduo, isto é, a certeza de empregos e status social, de maneira que acaba perdendo o sentido para o indivíduo e, conseqüentemente, o professor perde seu valor. Em função de todos estes conflitos e dificuldades, parte dos professores acabam desenvolvendo características pessimistas sobre a própria profissão, as quais refletem sobre sua vida pessoal:

- Sentimento de desajustamento e insatisfação perante os problemas reais da prática do ensino, em aberta contradição com a imagem ideal do professor.
- Pedidos de transferência, como forma de fugir as situações conflituosas.
- Desenvolvimento de esquemas de inibição como forma de cortar a implicação pessoal com o trabalho que se realiza.
- Desejo manifesto de abandonar a docência (realizado ou não).
- Absentismo laboral, como mecanismo para cortar a tensão acumulada.
- Esgotamento, como conseqüência da tensão acumulada.
- ‘Sress’.
- Ansiedade.
- Depreciação do eu. Autoculpabilização perante a incapacidade de ter sucesso no ensino.
- Reações neuróticas.
- Depressões.
- Ansiedade como estado permanente associado em termos de causa-efeito a diagnósticos de doença mental (ESTEVE, 1992, p. 113).

O autor ainda destaca que nos períodos de fim de semestre, quando há avaliações e acúmulo de tarefas, os níveis de stress dos professores tendem a aumentar. E diante deste mal estar docente, da perda de identidade e de autonomia, os professores se encontram em um meio social no qual eles se vêem imersos em múltiplas culturas que influenciam a prática e a própria consciência sobre o exercício da profissionalidade docente.

Para Nóvoa (1997, p. 31), quando se realça o trabalho do professor como aquele que apenas aplica alguma técnica, ou seja, sua prática pedagógica é garantida pela excelência do método, ocorre uma separação do eu pessoal do eu profissional.

O professor deve ser o que participa da produção de seu trabalho e das diretrizes que rege, é o profissional que atuará dentro da sala de aula e colocará em prática as políticas criadas para o meio escolar. Mesmo que isso ocorra não se pode desconsiderar o contexto no qual este profissional está inserido, ou seja, a escola na qual trabalha, as políticas que intervêm

diretamente sobre sua prática. Ele participa da formação e acompanhamento, na regulação e na avaliação.

Esta compreensão nos leva a entender o porquê do professor procurar alternativas que o auxiliem na construção de sua identidade e no processo de humanização. Segundo Lüdke e Boing (2004), a precarização do trabalho docente repercute diretamente sobre a construção da *identidade dos professores*, já que considera que o aspecto profissional é um dos principais componentes da identidade dos indivíduos.

Referente a esta construção da identidade, Souza Neto (2000), coloca que no meio social o processo de construção caminha entre um resultado estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural de diversos percursos de socialização que constroem, em conjunto, os indivíduos e definem as instituições. Neste contexto, a identidade é sempre construída, num verdadeiro processo de negociação, entre os que procuram uma identidade e os que oferecem ou têm uma identidade virtual. Portanto,

A produção de identidades resulta então da convergência de dois processos, o biográfico e o relacional. O primeiro, o da identidade para si, decorre no tempo e resulta de uma construção pelos indivíduos de identidades sociais e profissionais a partir das categorias oferecidas por instituições como a família, a escola, o mercado de trabalho ou a empresa, consideradas acessíveis e valorizantes. O segundo, o da identidade para os outros, diz respeito ao reconhecimento das identidades associadas aos saberes, competências e imagens que os indivíduos dão de si próprios nos sistemas de ação em que participam, num dado momento e num determinado espaço de legitimação (TEODORO, 1999, p. 60, grifo nosso).

Neste constructo, a identidade social/profissional nos auxilia a compreender uma “ocupação”, pois tem como objeto de estudo as origens sociais e as histórias de vida dos professores, a formação e as instituições de formação, o local de trabalho e a sua inserção social, o associativismo docente, considerando a sua articulação entre o biográfico e o relacional. Entretanto, não se pode desconsiderar que a *construção* de uma *identidade social* não é transmitida de uma geração a outra, mas é *construída* por cada geração com base nas categorias e posições herdadas da geração precedente (o que inclui as limitações e conquistas).

Para Papi (2005), a identidade profissional perpassa o caminho da escolha da profissão, esta que se dá desde a formação inicial. Sendo construída sobre os saberes profissionais e sobre atribuições de ordem ética e deontológica. Como a identidade profissional, torna-se o fazer e ser da profissão, o próprio profissional precisa fazer parte da construção, responsável por ela e pelo papel social e pessoal do qual fazem parte.

Por todas as diferentes considerações, entende-se que a identidade profissional configura uma forma de ser e fazer a profissão; portanto, precisa consistir em um processo no qual os professores considerem-se atores, responsáveis e autônomos, pelo trabalho que desenvolvem e pela vida pessoal e social da qual fazem parte (PAPI, 2005, p. 53).

Beijaard et al. (2004) complementam os estudos de Papi (2005), afirmando que é pela identidade profissional que os professores definem a si mesmo e às outras pessoas. Identidade esta que vai sendo construída no decorrer da carreira e que está sujeita a sofrer as mais diversas influências, sendo estas oriundas da escola, de reformas políticas, do contexto social. A identidade profissional não é fixa, mas algo que está em constante evolução, que se desenvolve coletiva e individualmente. As relações sociais e as relações internas, onde cada um conversa e reflete sobre si mesmo, interferem na construção da identidade. Assim, o processo de criação da identidade acontece a partir da reinterpretação de experiências e de aprendizagens que se dão ao longo da vida, de modo que esta é muito importante para motivar e trazer satisfação aos docentes.

A construção e reconstrução da identidade ocorrem em um ambiente de incertezas, perpassando o processo de socialização, ou seja, a construção se dará de dentro para fora no percurso de sua história de vida, constituída pelo saber da experiência, que segundo Papi (2005, p. 50),

A construção da identidade articula dois processos: a atribuição da identidade pelas instituições e agentes que interagem com o indivíduo, e a interiorização ativa, na qual a incorporação da identidade pelo próprio indivíduo. Isso faz com que o mesmo não possa ser analisado fora das trajetórias sociais, dada essa dupla relação.

De acordo com Nóvoa (1992), não é possível separar as dimensões pessoais e profissionais, a forma como cada um vive a profissão de professor é tão (ou mais) importante do que as técnicas que aplica e os conhecimentos que transmite. Os professores constroem sua identidade por referência a saberes (práticos e teóricos), mas, também por adesão a um conjunto de valores. Sendo assim, a identidade que cada um de nós construímos como educadores baseia-se num equilíbrio único entre as características pessoais e os percursos profissionais.

Facci (2004) traz colaborações referentes a este assunto, mostrando que não basta considerar a relação existente entre as dimensões pessoal e profissional, mas que é preciso ir além desta, percebendo que a identidade docente é também influenciada pelo contexto histórico no qual a educação se insere. Nenhum indivíduo encontra-se desvinculado do processo histórico e, sendo assim, a identidade do professor mantém relação com a identidade

da profissão docente, com a re-significação dos preceitos relacionados a esta e com o papel que cada membro dessa classe ocupa na sociedade. Assim, segundo esta autora, a identidade não é apenas um conceito, é também uma construção sociocoletiva, de modo que na subjetividade se vincula com a própria profissão.

Como podemos compreender, a construção da identidade não depende apenas de aspectos individuais, mas se faz dentro de um contexto específico, sofrendo influências de instituições; da mídia; da época em que se vive, e, ainda, das pessoas com as quais nos relacionamos. Conforme já indicamos aqui, após analisar as concepções de Contreras (2002) sobre profissionalidade docente, notamos que a docência possui em sua essência um caráter pessoal e afetivo, de modo que seria muito importante que este fosse contemplado nos cursos de formação e nas políticas públicas. Assim, uma vez que estamos tratando da identidade do professor, resolvemos também descobrir como esta é tratada pelas políticas públicas da Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de Licenciatura, Graduação Plena, já que estas traçam um direcionamento à profissão. Percebemos que estas reconhecem que a preparação para a docência possui um corpo de conhecimentos próprio. Nesse encaminhamento, o perfil da identidade desse professor foi pautado na forma de conhecimentos e competências em que se privilegiou:

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico (sic) dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

[...]

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

I – cultura geral e profissional;

II – conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;

III – conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;

IV – conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;

V – conhecimento pedagógico;

VI – conhecimento advindo da experiência (BRASIL, 2002, p 3-4; BRASIL, 2001, p 43-44).

Estas orientações são um avanço em relação aos normativos anteriores (BRASIL, 1961; BRASIL, 1962; BRASIL, 1969), em que se enfatizava a necessidade de se formar o educador, porém esta questão acabou ficando vinculada a um rol de disciplinas (Didática, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Educação, Estrutura e Funcionamento do

Ensino Fundamental e Médio e Prática de Ensino), conforme já foi aqui destacado. No entanto, quando se olha para a dimensão afetiva, na formação desse profissional, pondera-se que esta ficou a margem do processo, podendo aparecer camuflada na dimensão moral. Isso vai contra o que defende Moita (2007), já que este destaca que a dimensão pessoal no processo de formação é um aspecto que não pode ser desconsiderado, pois o educador é o principal agente do seu trabalho e da sua formação.

Além destas diretrizes consolidadas nas políticas públicas, podemos observar as novas medidas presentes no Parecer CNE/CES 009/2001 e a Resolução CNE/CES 001/2002, já que estas tratam do Projeto Político Pedagógico dos cursos de Licenciatura, por isso demonstram aspectos que o Brasil considera essenciais à formação de professores. É importante atentar-se a estes aspectos, já que são eles que compõem a legislação brasileira, e, consequentemente, são eles que ditam um caráter universal à docência, o qual acaba se incorporado na identidade docente produzida no país:

Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior levará em conta que:

I – na formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;

II – o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;

III – a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;

IV – os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;

[...]

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes serão consideradas:

I – as competências referentes ao comprometimento com os valores inspirados na sociedade democrática

§3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição das competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

I – cultura geral e profissional;

II – conhecimento sobre crianças, adolescente, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidade educacionais especiais e as da comunidade indígenas;

III – conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação;

IV – conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;

V – conhecimento pedagógico;

VI – conhecimento advindo das experiências.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

1. participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
2. elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
3. zelar pela aprendizagem do aluno;
estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menos rendimento”
(BRASIL, 2001, p. 32; BRASIL, 2002, p.3).

Como podemos perceber, nem o Parecer, nem a Resolução apontam para a dimensão afetiva, ficando a critério de quem os lê interpretar esta questão nas entrelinhas dos normativos, ou seja, entendemos que nos artigos dos pareceres citados acima podemos interpretar a dimensão afetiva quando nos é colocado o comprometimento com valores; ou ir além do conteúdo; quando nos é apontado o saber advindo da experiência; ou quando é colocado que o professor deve zelar pela aprendizagem do aluno; questões que podem dar margem para essa leitura, mas que não deixam-na explícita, cabendo a quem lê interpretar dessa maneira.

Sendo assim, fica claro que a dimensão afetiva não ocupa um lugar de destaque nas Políticas Públicas de Formação para o Magistério, embora haja a valorização da cultura geral e profissional, dimensão social da identidade desse professor, a questão da dimensão afetiva, dessa identidade, continua sem uma especificação clara.

É evidente que o conhecimento do professor sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos possibilita um recorte relacionado à dimensão afetiva. Todavia, o mesmo pode ficar vinculado apenas às contribuições da psicologia humanista, sem entrar no mérito da questão da autoestima docente, identidade, ficando restrito às aprendizagens significativas.

Em síntese, verificamos ao longo do capítulo que a crise na educação repercute diretamente sobre a profissão docente, a qual tem passado por um processo de desprofissionalização. Este processo, conseqüentemente, tem contribuído com o mal estar docente, já que os professores estão imersos em uma realidade contraditória e conflituosa, na qual muitas vezes já não sabem exatamente qual é o seu papel.

Diante dessas questões, percebemos quais são os fatores que têm dificultado o trabalho realizado pelos docentes, primeiro passo para iniciar uma reflexão sobre possíveis mudanças e melhorias relativas a esta realidade. Notamos ainda que a dimensão pessoal e afetiva compõe a profissão docente, porém não tem sido lembrada nas políticas públicas, ficando à margem do processo de formação de professores.

Por isso pretendemos, no capítulo a seguir, retomar as perspectivas relativas à afetividade na educação, procurando melhor compreender esta relação e entender como o desenvolvimento desta pode contribuir para a formação de docentes mais fortalecidos e

preparados para superar os desafios e contradições que emergem dia após dia na realidade escolar.

Assim, o capítulo desdobra-se em duas partes principais, sendo que a primeira pretende refletir sobre as relações que se estabelecem entre a dimensão afetiva e as práticas educativas, tendo como foco o contexto da sala de aula e do cotidiano escolar, vislumbrando elementos pertinentes à identidade docente que podem contribuir para uma atuação profissional voltada ao relacionamento humano, indo além das questões cognitivas.

Já a segunda parte traz como foco modelos educacionais que perpassam as instituições escolares, nos elementos afetivos e morais que destes fazem parte. A última parte do capítulo se abre a reflexões propostas por Catani (2002) e Esteve (2004), que nos propõem um modelo que procura contemplar a afetividade, tanto na escola básica, quanto nos cursos de formação docente.

4.4. A dimensão afetiva em questão

4.4.1 Das relações humanas à especificidade da sala de aula

Uma vez que desejamos enunciar um discurso que valoriza a afetividade, não podemos deixar de refletir sobre a realidade em que vivemos hoje, a qual frequentemente desvaloriza o que temos defendido neste estudo até então, já que podemos sentir, no decorrer de nosso cotidiano, o quanto o respeito pelas relações humanas está em falta em toda a sociedade. De acordo com o que já foi tratado, o próprio sistema capitalista neoliberal contribui para que haja uma exortação do individualismo e do consumismo, de modo que as pessoas raramente se dispõem a refletir se estão agindo em prol de todos, pensando apenas em seus interesses pessoais sem se preocupar em como têm tratado o outro. Observando as notícias que percorrem o mundo podemos confirmar essas afirmações, já que contemplamos um cenário onde a vida é cruelmente banalizada. Santos (1996) também trata desta questão, evidenciando que o sofrimento humano tem sido trivializado, pois inúmeras cenas de desrespeito e violência nos passam, mas nós não mais nos ‘espantamos’, já que essas têm sido imagens corriqueiras para os dias de hoje:

O sofrimento humano mediatizado pela sociedade da informação está transformado numa telenovela interminável em que as cenas dos próximos capítulos são sempre diferentes e sempre iguais às cenas dos capítulos anteriores. Essa trivialização traduz-se na morte do espanto e da indignação (SANTOS, 1996, p 16-17).

E assim esta questão pode ser também transferida para a realidade escolar, afinal nesta acabam se refletindo as condições predominantes no contexto social que a envolve. Basta conversar com educadores ou presenciar cenas do cotidiano das escolas para perceber que a violência e o desrespeito estão presentes em grande parte das salas de aula, além de haver uma falta de perspectiva em uma grande parte dos alunos, pois muitos deles já não acreditam que a escola lhes oferecerá meios para que obtenham uma carreira de sucesso ou uma vida com maior qualidade.

E a partir daí surgem algumas indagações, pois como, no mundo atual, dominado pelo individualismo, pela violência, por grandes níveis de desigualdade social e por uma acirrada competição no mercado de trabalho, será possível estabelecer um bom relacionamento com o outro? Será que o desenvolvimento da dimensão afetiva pode contribuir para a construção de um ambiente de qualidade em sala de aula, favorecendo um completo desenvolvimento dos alunos e a consciência de que as relações humanas são a base de nosso contexto social?

Entretanto, antes de iniciar essa discussão, é preciso compreender a que remete o termo ‘afetividade’, já que, segundo Amado et al. (2009), ele é polissêmico e aponta características de relação de cuidado e de ajuda, sentimento de apego, ternura, empatia, afeto, amizade, amor e carinho. Dessa forma, a abordagem desta pesquisa seguirá os sentidos que apontam para atitudes de respeito, de abertura ao outro, e que se prendem com sentimentos e emoções, ou seja, um bem estar subjetivo e alegria, satisfação, confiança, sentimento de si, em que constitui a dimensão pessoal, que é construída de dentro para fora no percurso de sua história de vida, contemplando o saber da experiência, no qual se produz a vida do professor.

Nossas emoções perpassam todo o processo de socialização, sendo que, através delas, a pessoa entra em contato com seu interior e com o mundo que a cerca, relaciona-se com ela mesma e com o outro, pois o “‘eu’ só se torna ‘eu verdadeiro’ quando enriquecido pelos outros ‘eus’ com os quais se relaciona” (FIORELLI, 2002, p. 6). Assim, entendemos que relacionar-se com o outro e trabalhar as emoções nem sempre é uma tarefa simples, mas é essencial para que um ambiente saudável e harmonioso possa ser construído em sala de aula, além de ser algo imprescindível para o desenvolvimento do ser humano, que poderá ter uma compreensão muito mais ampla do mundo e do contexto social em que está inserido, além de perceber que as pessoas necessitam da sociedade e que essa só é possível graças à interação existente entre os seres humanos, de modo que a vida social se torna melhor, quanto melhor for a relação entre os sujeitos.

Entendemos que se adentrar à questão da afetividade é algo que pode abrir caminhos para a resolução de alguns dos problemas sociais acima mencionados, tendo por foco o amor

e o respeito a qualquer pessoa humana com que tenhamos contato. Segundo Amado et al. (2009) o amor, como expressão de carinho e ternura é algo inato e espontâneo, faz parte de todos os seres humanos, todavia o respeito dificilmente é colocado em prática de maneira tão natural. Para que haja respeito é preciso de compreensão, que se constitui com revelação e doação mútua; ética, que se constrói quando há responsabilidade pelo outro; capacidade de olhar o 'outro' como pessoa humana e capacidade olharmos a nós mesmos na relação com este outro.

Assim, é impossível pensar em respeito sem pensar em alteridade, que segundo Souza Neto e Hunger (2002) tem o sentido de pensar no 'outro', não como estranho ou inimigo que precisamos vencer, mas como alguém que nos completa, que contribui com nosso amadurecimento e que nos faz perceber que não somos capazes de nada sozinhos.

Freire (1987), complementando essas ideias, chama a atenção para a paz, mostrando que se a desejamos precisamos construí-la e que esta só poderá ser obtida através de práticas de não-violência, onde haja abertura ao diálogo e a discussões e o total respeito às diferenças. É preciso superar as crueldades da realidade social e se esforçar para desvelar as injustiças sociais, opondo-se a estas.

Assim, apesar de elencar aqui alguns benefícios em se desenvolver uma prática educativa que valorize a dimensão afetiva, nota-se que esta conversa entre afetividade e educação já é antiga e normalmente carrega como enfoque a relação entre pensamento e sentimento, razão e emoção e as relações entre professores e alunos. Contudo, esta sempre apresentou resistência e lacunas em seu universo de discussão e implementação.

Amado et al. (2009) conta que durante a Modernidade não havia destaque na questão da afetividade, já que a relação pedagógica era pautada apenas na transmissão dos conhecimentos, de modo que o professor não estabelecia uma relação de proximidade para com seus alunos.

Entretanto, esta preocupação torna-se emergente quando se avança nesta discussão e se percebe que as relações humanas exercem grande influência na aprendizagem dos alunos e no perfil de professor. Amado et al. (2009) coloca que construir uma boa relação entre professor e aluno, permeada por segurança e aconchego emocional, apoio social dos companheiros de trabalho, bem como a proximidade nos relacionamentos humanos, contribui para que a aprendizagem ocorra com maior eficiência.

Observando as ideias de outros autores, podemos perceber que essa contribuição da dimensão afetiva sobre o desenvolvimento humano já ocorre desde os primeiros dias de vida, pois o recém-nascido vive em estado de indiferenciação do 'eu', ele não tem consciência de

si, passa por um estado de simbiose com a mãe e com os que o rodeiam. Porém, com o desenvolvimento biológico e social, através do processo de socialização, a criança, aos poucos, passa a ter consciência da materialidade de seu corpo e de sua existência como indivíduo.

Desta maneira, durante este processo de diferenciação do eu, da percepção de sua própria existência, Maranhão (1999) indica que o bom colo proporciona aos bebês não apenas transporte, proteção e tranquilidade, como também uma experiência tátil que colabora com a organização da postura e com a própria constituição da identidade.

Estudos mais recentes também demonstram que a afetividade tem papel essencial na sala de aula e que todos os sentidos deveriam ser explorados. Amado et al. (2009) aponta que é por ela que o indivíduo tem acesso aos sistemas simbólico-culturais, que darão origem a atividade cognitiva, possibilitando avanços pessoais. Será por meio do desejo, das intenções e motivos que a criança se mobilizará e selecionará as atividades, determinando os seus objetivos. Desta maneira, pode-se dizer que a afetividade e os processos cognitivos estão inter-relacionados e influenciam-se mutuamente.

E se é evidente que o papel da escola é educar, basta observar a origem desta palavra para entender que realmente é preciso ir além da dimensão cognitiva para proporcionar uma educação completa aos indivíduos, contribuindo para a humanização destes, para que eles possam ‘ser’, refletir, agir, tornando-se atuantes no mundo em que estão inseridos.

Segundo estudos de Souza Neto (2003), o termo ‘educação’ origina-se de dois verbos latinos: *educere* e *educare*. O primeiro deles refere-se à ideia de que educar é sinônimo de extrair, ou seja, desvelar, retirar o que está no interior da pessoa. Já o segundo verbo refere-se aos conceitos de nutrir, amamentar, cuidar, amar.

Assim, na escola, além do conteúdo que o professor deve ter clareza, ele também deve estar preparado para contribuir com a criação de um clima permeado por colaboração, cumplicidade, respeito e afeto. O professor também deve ter consciência das interações aluno/aluno, que ocorrem concomitantemente à aula e exigem do docente intervenções imediatas em muitos casos, desta maneira Moita (2007) coloca que cabe ao professor perceber como os alunos entendem a ação pedagógica na esfera do respeito, no domínio da competência, no campo da justiça relacional e administração dos poderes, além de levar em conta a dimensão pessoal, que se constitui pela abertura às perspectivas do aluno, o cuidado, a valorização da liberdade, dentre outros.

O professor em sala de aula tem a possibilidade de demonstrar a sua relação afetiva para com o aluno em momentos que se coloca como preocupado com os acontecimentos

particulares que influenciam a rotina do aluno em sala de aula, também em demonstrações de carinho e afeto para com o aluno ou a turma.

Nesta relação pedagógica, Moita (2007) ainda coloca que a presença de uma relação interpessoal depende, segundo ela, da relação que o professor estabelece com o ensino – aprendizagem, com o aluno e com a turma. Esta relação dentro da sala de aula não depende apenas do professor, mas também dos alunos com quem ele interage a todo o momento, das interpretações sociais que carregam consigo, das vivências, dos projetos pessoais.

A dimensão afetiva, no que se refere ao currículo, está vinculada a categorias do comportamento verbal e não verbal do professor, porém nesta relação, Amado et al. (2009) coloca que o professor tem posturas não verbais, como a proximidade e a receptividade. No que se refere à comunicação verbal, o autor coloca que estas são positivamente avaliadas, caracterizando-se por verbalizações de incentivo, ajuda, *feedback* e elogio. De uma maneira ampla, esta postura e a comunicação do professor tratam-se de comportamentos docentes que contribuem muito com a aprendizagem, pois permitem que os alunos executem as tarefas com maior segurança e determinação; auxiliam na compreensão de conteúdos; originam uma forma de avaliar mais humanizada; exigem que os alunos ajam com responsabilidade e evitam a marginalização e exclusão, que hoje são tão frequentes na sociedade.

Neste contexto, que perpassa a ideia do “saber fazer” e do profissionalismo, características da dimensão pessoal do professor se sobressaem em sua prática:

[...] a disponibilidade (capacidade de ouvir e entender sem deixar de ser crítico), a aproximação amistosa e respeitosa (por exemplo, cumprimentar e falar com o aluno em contextos exteriores à escola e à aula) e, muito especialmente, a capacidade de criar um clima de bem-estar e de humor (onde o aluno se possa rir e, ao mesmo tempo, sinta incentivo para trabalhar) (AMADO et al., 2009, p. 79).

Com isso notamos que a afetividade favorece o ambiente, quando presente na relação educativa, pois consegue estabelecer uma relação de interesse do aluno pela aula, colaborando assim para os objetivos do trabalho do professor. O professor que possui a “competência afetiva” percebe seu aluno em suas múltiplas dimensões, complexidade e totalidade.

E desta forma podemos remeter estas características afetivas à formação do professor, pois este deve possuir características profissionais desejáveis, como a capacidade de desenvolver estratégias pedagógicas e educativas, dinâmicas e criativas que estimulem o aluno notadamente pelo próprio prazer de ensinar e que os envolvem nas decisões e trabalhos de grupo. De acordo com Amado et al. (2009), ao se pensar na formação de professores também é necessário considerar que estes profissionais serão preparados para educar

indivíduos que estão em processo de desenvolvimento, de modo que os docentes devem ser capazes de relacionar as dimensões cognitiva e afetiva no decorrer do processo de aprendizagem.

Além disso, é essencial visar pela formação de profissionais reflexivos e investigadores, prontos a pesquisar sobre o contexto em que estão inseridos e buscar soluções para cada nova dificuldade que se apresenta. O autor defende ainda que a dimensão relacional deveria preencher o centro do currículo da formação inicial, de modo que os aspectos afetivos tenham maior relevância nesta etapa da formação docente.

Severino (2002) caminha nesta perspectiva, retomando a questão da desprofissionalização docente, que tem gerado um profundo mal estar nessa classe de trabalhadores. Desta forma, o autor acredita que o docente, bem como sua formação, não deveriam se voltar à lógica do mercado, às tendências capitalistas e à degradação da profissão, mas deveria caminhar numa perspectiva que se abrisse à cidadania e à reflexão, compreendendo as relações de poder presentes no sistema, o quanto se pode agir para influenciá-las, tentando ler e entender o mundo em que se vive. E ainda todo este processo deveria ser realizado levando em consideração que a educação é uma prática social e, assim sendo, deve valorizar a interação com o outro, entendendo que só ‘sou capaz de me formar graças ao outro’.

O autor evidencia que devem ser estabelecidas as relações entre as diferentes dimensões humanas, mostrando que todas elas deveriam ser valorizadas no processo educativo, visando a não alienação e ao projeto de educação para a liberdade. Catani (2002) oferece contribuições na medida em que demonstra a necessidade das pesquisas contemporâneas em Educação basearem-se em conhecimentos que considerem as vivências dos docentes, refletindo sobre as diferentes dimensões do trabalho dos professores, da relação com os pares e com os alunos e do contexto no qual se atua.

Essas perspectivas defendidas por Catanti (2002) vão ao encontro de outros autores já citados aqui, tais como Nóvoa (1992), Esteve (1992), Contreras (2002), entre outros. Esses estudiosos procuram subsídios que possam contribuir com a profissionalização da docência, sendo que percebem a dimensão pessoal – ou afetiva – intrínseca a esse processo e procuram demonstrar que esta deveria ocupar um espaço privilegiado nas políticas públicas, nos currículos, nos cursos de formação inicial e continuada.

Esteve (1992), de acordo com o que já foi aqui indicado, demonstra que grande parte dos docentes está adoecendo, passando por um mal estar profissional, sendo que o autor percebe a necessidade de uma formação diferenciada que seja capaz de preparar os

educadores para a realidade em que a escola pública se encontra atualmente, para que esses profissionais saibam lidar com os conflitos, contradições e a pluralidade inerentes ao contexto de hoje.

Entretanto, há outro caminho que vem recebendo destaque no universo da docência, visando preencher a lacuna referente à dimensão afetiva. A questão da “autoajuda” está ganhando forte repercussão entre os professores, o que, para muitos estudiosos da área, se constitui ao mesmo tempo um caminho para a valorização das relações humanas, mas também um caminho para a desprofissionalização do magistério. Deste modo, este ponto mostra-se importante porque expõe uma falha do processo de formação, mas que no âmbito da profissionalização começa a ganhar terreno, podendo se limitar a autoajuda- caminho da desprofissionalização.

Apesar de desenvolver estes aspectos, cabe reconhecer que alguns desses livros também tratam de questões fundamentais que caracterizam nossa atual sociedade:

Os jovens estão desenvolvendo coletivamente a síndrome de SPA. Tal síndrome faz com que eles procurem ansiosamente novos estímulos para excitar suas emoções e como não os encontram, ficam agitados e inquietos. A sala de aula tornou-se um canteiro de tédio e *stress* [...] Os conflitos em sala de aula estão conduzindo os professores a adoecer coletivamente no mundo todo. Na Espanha, 80% deles estão profundamente estressados. No Brasil, de acordo com pesquisa realizada pela Academia de Inteligência, 92% dos educadores estão com três ou mais sintomas de stress e 41% estão com dez ou mais, dos quais destacam: cefaléia, dores musculares, excesso de sono, irritabilidade (CURY, 2002, p. 27).

Essas ideias tocam na crise educacional, da qual viemos tratando até então. Os docentes não têm sido capazes de compreender as novas perspectivas sociais que atingem inclusive a escola, de modo que não se sentem preparados a lidar com as transformações, pois provavelmente continuam a se pautar pela ideia de “professor monocultural”, reconhecido por ser eficiente e eficaz em suas ações pedagógicas.

Entretanto, com a pluralidade e diversidade cultural que abarcam o mundo e as escolas de hoje, é necessário que os professores sejam “intermulticulturais”, sendo capazes de lidar com todas essas diferenças culturais e sociais que se produzem e reproduzem na escola, sendo capazes de educar de modo a trazer significado aos diferentes sujeitos que fazem parte da realidade escolar. Para tanto, Cortesão (2002) nos mostra que é essencial que o professor realize sua prática pedagógica com flexibilidade, por meio de ações reflexivas e investigativas, buscando propiciar aos educandos a apreensão da sabedoria, das relações de poder, atuando por meio de práticas cidadãs.

Entretanto, enquanto este caráter intermulticultural não chega às escolas, notamos que os jovens já não depositam grandes expectativas no sistema educacional. Estudos demonstram que o jovem universitário inicia seu curso sem saber por que, sem acreditar que todo o esforço exigido trará recompensas econômicas e sociais. Contudo, a escola continua a transmitir esse discurso que já não é mais válido, mas este também tem perdido o significado perante os jovens, uma vez que:

Com relação às informações transmitidas em sala de aula, 56% dos professores percebem que os componentes curriculares que ensinam são importantes para preparar os alunos a atuarem na vida de jovem/adulto. Contudo, apenas 42% consideram as informações trabalhadas em sala de aula como importantes.

Nesta questão, fica bem evidente que o que é importante para o professor, não é importante para muitos alunos, isto é, não atende as expectativas da grande maioria. E não atende porque, na visão do aluno, o academicismo dos componentes curriculares é muito difícil e, com pouca aplicabilidade no mundo do trabalho que ele enfrenta fora dos muros escolares (GONÇALVES; PASSOS; PASSOS, 2005, p. 351).

Com essas pesquisas vamos percebendo que, de modo geral, a escola não tem tido grande sentido nas vidas dos adolescentes e jovens da atualidade, de modo que nem o ensino superior está mais representando a garantia de uma melhoria de vida social e econômica, de um futuro melhor. Junto a estes conflitos nos quais as perspectivas sociais são perdidas, tanto no que se refere aos professores, quanto aos alunos; notamos também o conflito entre o embate das gerações e, especialmente, da perda do processo civilizatório.

Em função deste contexto, consideramos que os elementos que fazem parte do processo da formação do professor, que estão presentes na constituição de sua identidade em sua dimensão afetiva, passam por paradoxos da hegemonia de uma cultura audiovisual e da falta de uma consciência mais ampla no exercício da profissionalidade docente. Este quadro nos traz compreensões, já que demonstra por que o professor tem procurado por alternativas que o ajudem na elaboração de sua identidade e no processo de humanização.

Ainda foi destacado que a desvalorização, proletarização e as condições de trabalho não adequadas fazem parte do contexto docente, gerando como consequência, por exemplo, à emergência das pedagogias não-diretivas e de autoajuda. No bojo deste processo de construção da identidade e resgate da profissionalidade não se deve ignorar a existência dessas pedagogias.

No que se refere às pedagogias não-diretivas, essas acabaram reforçando a desvalorização docente. Estas pedagogias, de modo geral, defendem a emancipação humana com base na individualidade do sujeito, transferindo a resolução das questões sociais apenas

à felicidade do indivíduo. Este, por sua vez, tenta mudar sem tocar na ordem do mundo. As pessoas são preservadas em seu anonimato, não se inserindo na “luta de classes” ou em projetos coletivos.

No geral, essas pedagogias apoiam as pedagogias da autoajuda, já que transferem apenas ao indivíduo o sucesso ou o fracasso por suas conquistas. Todavia, deve-se lembrar de que as Pedagogias não-diretivas, segundo Snyders (1978), também oferecem uma contribuição aos processos educacionais, pois:

Colocam em primeiro plano das preocupações, a relação entre professores e alunos, a confrontação entre a dominação do mestre e a fraqueza passiva do aluno e, portanto, obriga-nos a procurar as condições de uma autonomia do aluno, duma tomada de iniciativa e de responsabilidades (SNYDER, 1978, p.08).

Desta forma, pretendemos a seguir nos aprofundar nas ‘Pedagogias’ acima citadas, tratando das ‘não-diretivas’, mas abordando também outros modelos que podem perpassar a instituição escolar (Modelo de Educação como Molde; como Ensino; como Livre Desenvolvimento e como Iniciação), procurando compreender vantagens e lacunas de cada um deles, tentando também entender como a dimensão afetiva pode ou não neles ser contemplada. Em seguida, buscamos levantar elementos fundamentais à formação docente, sendo que para isso nos baseamos nas contribuições de Catani (2002), que se põe a refletir sobre a didática na formação de professores, tentando perceber como a dimensão afetiva e pessoal podem ganhar relevância e significado ao longo desta disciplina.

4.4.2. Modelos de educação: aspectos que permeiam a dimensão afetiva e a dimensão moral

Dando continuidade ao que se refere às concepções de Pedagogias não-diretivas, pode ser citado como exemplo o Modelo do Livre Desenvolvimento, que surge principalmente na tentativa de superar o Modelo de Educação como Molde. Para Esteve, o Modelo de Educação como Molde é chamado assim porque tinha a função de moldar o indivíduo, pois: “parte da ideia de que o professor tem o direito natural de definir as metas, os objetivos e os conceitos básicos que devem ser assimilados pelas gerações jovens” (ESTEVE, 2004, p. 96 - 97).

O Modelo de Educação como Molde está atrelado às correntes da Pedagogia Tradicional, sendo que, segundo Saviani (1985), nesta perspectiva entende-se que a ignorância gera a marginalidade social, deste modo a escola tem a função de transmitir a instrução, os conhecimentos produzidos e sistematizados historicamente. E é no professor

que reside essa função, assim este ocupa papel central na instituição, devendo articular conteúdos a estratégias de ensino para que todos os seus alunos apreendessem as lições.

Assim, Esteve (2004) remete à educação dos valores presentes neste Modelo, já que cabia ao professor punir os alunos que não estivessem de acordo com as regras da instituição ou que não estivessem se esforçando para assimilar os conteúdos transmitidos. O autor então chama a atenção para uma falha neste modelo, enfatizando que este não contribui com a autonomia dos alunos, já que estes, sob a tutela dos adultos e no contexto escolar eram capazes de reproduzir os conhecimentos assimilados, entretanto, diante de novas situações e em amparo tinham dificuldade de encontrar soluções, já que na maior parte das vezes aprenderam “com a repetição verbal das respostas que lhes foram inculcadas pelos adultos.” (ESTEVE, 2004, p. 97)

Deste modo, apesar de boas ideias cercarem esta concepção, na prática nem tudo ocorre como se previa, sendo que não foi possível universalizar a educação, além disso, muitos dos que chegavam à escola posteriormente acabavam abandonando-a por nela encontrarem dificuldades ou por haver a necessidade de trabalhar. Ainda nota-se que nem todas as pessoas que se saíam bem na escola conseguiam uma boa posição no mercado de trabalho; fatores estes que alavancaram mudanças significativas no campo da educação.

Os desapontamentos com a Pedagogia Tradicional foram, gradualmente, originando outra teoria educacional que começou a ser chamada de Pedagogia Nova, já que rompia com os padrões tradicionais, embora aceitando ainda os mesmo princípios oriundos do Liberalismo, que entendiam que a Educação era direito de todos e dever do Estado.

Desta forma, esta nova Pedagogia começou a se desenvolver no final do século XIX, sendo que, segundo Mizukami (2003), chega ao Brasil a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. A autora considera que esta abordagem de ensino poderia ser também conhecida como “didaticista”, pois depositava grande importância nos aspectos didáticos. Libâneo (1984) associa o movimento escolanovista à tendência pedagógica liberal renovada progressista ou pragmatista, na qual a escola objetiva “adequar as necessidades individuais ao meio social e, para isso, ela deve se organizar de forma a retratar, o quanto possível, a vida” (LIBÂNEO, 1984, p. 22).

Salienta-se, de acordo com esta tendência pedagógica, o conceito de “aprender fazendo”, de modo que há a valorização das práticas experimentais, da investigação, da pesquisa, do estudo do meio e da busca pela solução de problemas. Assim entende-se que a aquisição de conhecimentos deva partir de interesses e necessidades, o que leva a crer que os

conteúdos de ensino devam ser determinados em função das experiências vivenciadas pelos sujeitos e dos desafios cognitivos que este enfrenta.

Segundo Libâneo (1984), na tendência liberal renovada progressista o professor não ocupa um espaço privilegiado, já que sua função é somente de auxiliar no desenvolvimento da criança, sendo que suas intervenções devem contribuir para dar forma ao raciocínio que é próprio do aluno. Desta forma considera-se que a motivação para a aprendizagem dependa “da força de estimulação do problema e das disposições internas e interesses do aluno. Assim, aprender se torna uma atividade de descoberta, uma auto-aprendizagem, sendo o ambiente apenas o meio estimulador” (LIBÂNEO, 1984, p. 26).

Já no que se refere à organização da aula e à disciplina das crianças, o autor destaca que a participação dos alunos e o respeito às regras do grupo são atitudes bastante valorizadas, pois se visa construir um ambiente de vivência democrática, da mesma forma como se acredita que deveria ser a organização em sociedade.

O autor ainda ressalta que apesar dos princípios da pedagogia progressista serem amplamente difundidos e os professores terem sido bastante influenciados por estes; na prática esta tendência pedagógica não teve grande difusão, pois esta se depara com falta de questões objetivas e também se confronta fortemente com a Pedagogia Tradicional, que constitui o Modelo de Educação como Molde. Saviani (1985) corrobora com as afirmações na medida em que destaca que a Escola Nova implicava em custos muito mais elevados do que a Escola Tradicional, sendo este um relevante motivo para sua não universalização.

Neste sentido, os autores apontam para outro modelo que estabelece uma ruptura com a Escola Tradicional. Esteve (2004) o denomina de Modelo de Educação como Livre Desenvolvimento, ressaltando que este “Nasce da união entre a rejeição do modelo de educação como imposição exterior dos adultos, por parte da atual geração de pais, e a popularização das teorias psicanalíticas, difundidas em uma versão muito particular pelos grandes meios de comunicação” (ESTEVE, 2004, p. 104).

Mizukami (2003) chama este modelo de “abordagem humanista” e demonstra que a literatura brasileira recebeu influências desta a partir dos estudos de Carl Rogers e A. Neill. Assim, a autora indica que a proposta rogeriana é conhecida como representante da psicologia humanista, sendo que trata do ensino centrado no aluno, focando inclusive sua personalidade e sua conduta. Segundo esta abordagem o homem é visto como um sujeito no mundo, sendo único em suas percepções referentes ao meio que o envolve: “O homem não nasce como um fim determinado, mas goza de liberdade plena e se apresenta como um projeto permanente e inacabado. Não é um resultado, cria-se a si próprio. É, portanto,

possuidor de uma existência não condicionada à priori” (MIZUKAMI, 2003, p. 38). Neste sentido,

[...] esse modelo elaborou a idéia do desenvolvimento livre, segundo a qual a criança deve ir descobrindo o mundo por si mesma e elaborando suas próprias idéias dos valores e das normas sociais e morais longe de qualquer intervenção dos adultos, uma vez que esta só pode supor uma coerção da inesgotável criatividade infantil.

Levando em consideração estas ideias, Mizukami (2003) indica que a educação, segundo esta abordagem, seria responsável por promover condições que possibilitassem aos alunos tornarem-se pessoas com iniciativa, responsáveis, que agissem com autodeterminação e discernimento, que fossem capazes de se adaptar a novas condições e buscar soluções aos seus próprios problemas, por meio de um espírito livre e criativo. A autora salienta que tanto Rogers, quanto Neill defendiam que a educação deveria ter como meta a autonomia do sujeito em oposição à anomia ou a heteronomia. Deste modo:

Uma situação formal de educação seria entendida, na proposta rogeriana, como um encontro deliberado e intencional entre pessoas que objetivam experiências significativas, crescimento, atualização e mudança, que devem caracterizar um processo buscado, escolhido e não obrigado ou imposto (MIZUKAMI, 2003, p. 45, grifos nosso).

Para tanto, a escola deveria promover a autonomia do aluno, oferecendo condições para que este se desenvolva em seu processo de vir-a-ser. Libâneo (1984) coloca que a “escola para o livre desenvolvimento” ou “não-diretiva” deposita seu foco mais nos problemas psicológicos do que pedagógicos ou sociais, já que visa promover mudanças internas ao indivíduo. O autor ainda indica que a teoria rogeriana considera que procedimentos didáticos, aulas, livros e outros recursos materiais possuem pouca importância quando comparados ao autodesenvolvimento e realização pessoal, quando o indivíduo está de bem consigo próprio e com seus semelhantes.

Libâneo (1984) também demonstra que o professor deveria ocupar a função de um facilitador, ou seja, deveria aceitar a pessoa do aluno, ser confiável e receptivo, e acreditar plenamente na capacidade de autodesenvolvimento do educando. Sua maior função seria auxiliar na organização do aluno, por meio de técnicas de sensibilização “onde os sentimentos de cada um possam ser expostos, sem ameaças” (LIBÂNEO, 1984, p. 27).

Mizukami (2003) corrobora com essas ideias, informando que o professor facilitador tem como qualidades a autenticidade, a compreensão empática e o apreço, que seria a aceitação e confiança em relação ao aluno.

Desta forma, considera-se que a competência dos professores não está nos conhecimentos e saberes que estes detêm, mas sim na sua capacidade de se inter-relacionar com os alunos: “Treinar os professores implicaria ajuda-los a desenvolver um *self* adequado, a desenvolver formas fidedignas de percepção de si próprios e dos outros e habilidades de ensinar conteúdos, quando isso for necessário” (MIZUKAMI, 2003, p. 52).

Enquanto o professor assume papel de facilitador, ao aluno caberia a responsabilidade pelos conteúdos que aprende, pois estes deveriam ser determinados de acordo com o significado que possuem para cada educando, de modo que cada um poderia optar por aprender o que considera mais importante.

Nesta direção, Esteve (2004) ressalta algumas críticas a este modelo, uma vez que o professor deva agir simplesmente como “facilitador”, abstendo-se da transmissão de valores e possibilitando o livre desenvolvimento da criança, este deixa de influenciá-la, enquanto “os grupos de pressão, que não são neutros, longe de pretender abster-se, buscam manipular intencionalmente a criança para que ela compre seus tênis, beba seu refrigerante, vote em seu partido e pense como lhes interessa” (ESTEVE, 2004, p. 107).

Além disso, o autor ainda evidencia que este modelo não contribui para o desenvolvimento da noção de “esforço” por parte da criança, já que “as atividades em que elas se empenham precisam ser divertidas. Tudo tem que dar certo para elas. O mundo deve se conformar a seus desejos e expectativas” (ESTEVE, 2004, p. 107 – 108). Desta forma entende-se que tal maneira de se educar acaba por não preparar o sujeito para agir quando as condições não lhes são favoráveis, quando é necessário lidar a frustração.

Desta maneira, se na Educação como Molde defendia-se que o professor deveria moldar o aluno segundo os conhecimentos e valores que julgasse pertinentes à formação do sujeito para como a sociedade da época, na Educação como Livre Desenvolvimento o papel da educação cabe ao aluno, estando o mestre numa posição secundária, o que faz com que o docente sinta-se marginalizado perante os processos educativos, sendo considerado desnecessário e substituível.

Essas interpretações têm como base a obra de Esteve (2004), que enfatiza que a educação contemporânea passou – e passa – ainda por outros dois modelos, o Modelo de Educação como Ensino e Modelo de Educação como Iniciação. O primeiro destes também surge como uma resposta ao Modelo de Educação como Molde, ganhando espaço na década de 1930. O outro procura superar os três modelos anteriores, sendo este desenvolvido por R.S. Peters, a partir de 1966.

O Modelo de Educação como Ensino emergiu das sociedades ocidentais, na medida em que estas se tornavam cada vez mais abertas e diversificadas, de modo que diferentes grupos passam a defender diferentes interesses relativos à educação. Em função desta pluralidade que se fazia mais forte a cada dia, muitos professores adotaram a postura de não se envolver com questões morais, políticas e religiosas, acreditando que a escola deveria ser um espaço de “neutralidade”. Entendia-se então que a família deveria cuidar da educação em si, enquanto à escola caberia apenas ensinar os conteúdos propostos pelas disciplinas, não se envolvendo com as diferentes questões que emergiam da diversidade crescente nas instituições de ensino.

Desta forma, fica evidente que este modelo conta com inúmeras lacunas, já que é difícil considerar que as famílias se ocupariam da educação plena dos alunos. Ainda há que se considerar a grande quantidade de crianças que não vivem com suas famílias ou que vivem, porém sofrem com a falta de afeto, com alguma forma de violência cometida pelos próprios pais, com o desinteresse ou o descrédito que muitos familiares enxergam a educação escolar.

Assim, Esteve (2004) evidencia que este modelo de ensino só se mantém:

[...] a duras penas, quando a maioria dos alunos cumpre a premissa suposta de que as famílias que lhes inculcaram valores educacionais básicos – e obviamente, não se sustenta em grupo de alunos com deficiências amplas no processo de socialização primária. Eu disse “a duras penas” porque esse modelo esquece que a escola é a instituição fundamental na qual se elabora a socialização secundária, ou seja, a interiorização das normas gerais da sociedade, que supera as diferenças educacionais particulares geradas pela diversidade de valores e costumes das comunidades familiares (ESTEVE, 2004, p. 101, grifos do autor).

Desta maneira, o autor ainda indica que esta corrente educacional evidencia mais lacunas quando graves problemas ocorrem em sala de aula, já que neste caso é essencial que se busque subsídios nos valores sociais e nas condutas morais para se solucionar os conflitos. Entretanto, no Modelo de Educação como Ensino os professores tendem a enviar os alunos infratores à direção ou à coordenação pedagógica, se esquivando desta responsabilidade e considerando que a gestão escolar atua para manter uma disciplina externa que tem a função de reprimir as ações que se desviam das normas, pois nunca realiza o trabalho de prevenção, tomando atitudes apenas quando os problemas já ocorreram.

A postura assumida pelos diferentes profissionais é de valorizar sua ‘dignidade pessoal’, já que são acadêmicos que possuem um bom nível científico e, sendo assim, devem restringir suas preocupações ao nível do ensino dos conteúdos e não preocupar-se com a

deterioração escolar, com os conflitos entre os alunos, com possíveis agressões e até mesmo com o tráfico de drogas que frequentemente ocorre nas escolas da rede pública.

Deste modo, o autor mostra que ausência dos valores morais e cívicos pode gerar um atraso nas sociedades, uma vez que estas podem retornar a estágios que já eram considerados superados, no que se refere ao compromisso social, à participação política essencial à democracia e aos valores em prol da dignidade humana.

Esteve (2004) ainda destaca que, de um modo geral, este modelo tem grande repercussão nas escolas públicas, sendo que ele acredita que no sistema escolar predomine um *sistema de ensino* em vez de um *sistema educacional*, principalmente nas escolas que atendem ao nível de ensino médio.

Assim, a defesa é para que as escolas procurem superar os três modelos acima descritos, optando por conduzir a educação escolar pelo Modelo de Educação como Iniciação. O autor entende que este é fundamental à sociedade atual, que é globalizada, plural e democrática, desta forma o nível de cultura tende a se elevar, sendo que se constitui um desafio educar na liberdade e entendendo que o objetivo final deste processo é formar seres humanos autônomos, responsáveis por construir sua própria vida baseando-se em normas sociais que não são impostas sob constante vigilância, mas que já foram internalizadas e refletem a reflexão e a conscientização destes indivíduos.

Deste modo, no fim deste processo de escolarização o poder do mestre deve desaparecer, seja este pai ou educador, pois neste momento os discípulos estarão aptos a governarem suas próprias vidas. Hannoun (1998) corrobora com esta questão, já que demonstra que o objetivo da educação não é atingir um nível em que o discente já tenha aprendido tudo, mas sim possibilitar que cada um seja capaz de aprender por si só, renunciando ao educador e chegando à emancipação: “O suicídio pedagógico do mestre e a autonomia do aluno são as duas facetas inseparáveis do ato educacional” (HANNOUN, 1998, p. 32).

Essas questões enfatizam a essência da educação como iniciação, já que demonstram que o professor deve assumir sua função e transmitir os conteúdos propostos a cada nível de ensino, entretanto, não deve realizar tal transmissão de modo a fazer com que os educandos tornem-se eternos dependentes dele; pelo contrário, deve ensinar tendo como foco a liberdade e autonomia do aluno, objetivando que estes sejam capazes, futuramente, de buscar os conhecimentos necessários a sua vida, de realizar reflexões por si só, de estabelecer escolhas coerentes a cada situação vivenciada.

Porém, é preciso perceber que não é tão simples concretizar tal modelo de educação, já que este se faz sob um grande dilema: como o adulto pode realizar suas intervenções sem que estas recaiam como imposições de valores sobre a formação dos alunos?

Esteve (2004) informa que Peters (1965) sugere que o modelo de educação como iniciação deve estar de acordo com os valores democráticos e plurais que compõem a sociedade. Desta maneira, os educadores devem iniciar os alunos nos valores, atitudes e conhecimentos que julgam ser imprescindíveis. Não se deve de forma alguma impor maneiras de pensar, para não ferir o direito à liberdade, todavia tem-se o dever iniciar as crianças nos valores que, “ao longo de nossas experiências pessoais e coletivas, descobrimos que são importantes” (ESTEVE, 2004, p. 111).

Compreende-se, desta forma, que a educação como iniciação pressupõe que o professor atue resgatando a tradição, pois deve tomar como base o que, ao longo de sua vida, percebeu ser fundamental para a construção de uma sociedade plural e democrática, de modo que os valores fundamentais a este modelo social são clássicos e universais, pois se baseiam essencialmente no respeito à dignidade humana:

Com base nesse modelo de Peters, defendi a ideia de que educar é um compromisso com a memória, porque não é preciso ter uma grande formação teórica nem desenvolver todo um sistema filosófico para descobrir que a intolerância, a crueldade e o fanatismo são ruins e destroem a vida humana. [...] Para fazer isso, podemos nos basear não somente em nossa experiência individual como também na experiência coletiva acumulada e compilada na filosofia, na história, na licenciatura, na arte e na ciência (ESTEVE, 2004, p. 112).

Entende-se ainda que este modelo resgata a autoridade docente, já que mostra que o professor é um adulto, que já vivenciou mais experiências do que as crianças, já consegue melhor visualizar e compreender o mundo, o que lhe garante o direito – e a responsabilidade – de assumir sua função em sala de aula, estando consciente que deve usar o seu próprio conhecimento para colaborar com a formação dos conhecimentos dos jovens educandos, para oferecer a eles conteúdos fundamentais que lhes permita, futuramente, guiar-se por si só, possuir autonomia sobre sua própria vida.

Percebe-se então que este modelo educacional tende a ir ao encontro do que é defendido por Arendt (2009) e já foi acima evidenciado, pois ela acredita que a educação entrou em crise quando se perdeu o fio condutor que liga o passado ao presente, sendo este constituído pela tradição; e a autoridade que não se faz por meio da força, nem da coerção, mas de maneira “natural” deve compor a figura do docente, que deve sentir-se responsável

por auxiliar na caminhada de seus alunos, que devem conhecer e compreender o mundo, que devem adquirir os conhecimentos científicos historicamente produzidos pela humanidade.

Assim, Esteve (2004) demonstra que as crianças “começam na posição dos bárbaros fora das muralhas. O problema é introduzi-los na cidade da civilização, de modo que possam compreender e amar o que virem ao entrar ali” (PETERS, 1965, p. 107 apud ESTEVE, 2004, p. 111). Este trecho evidencia a necessidade, a responsabilidade do professor assumir sua autoridade perante os alunos e ser capaz de realizar seu trabalho com qualidade, transmitindo com seriedade os conhecimentos pertinentes à fase que leciona. Saviani (1991) corrobora com esta questão, pois mostra que esta afirmação defende que a educação deve assumir sua natureza e especificidade, podendo se entender que recusar o modelo de educação como molde não significa descuidar dos conteúdos e deixar que os alunos decidam se querem aprender ou não.

Saviani (1991) define a natureza da educação enfatizando que esta é um trabalho não material, de modo que seu produto não se separa do seu produtor, assim como ocorre em uma aula. Mostra que seu objeto se refere a dois aspectos: a identificação dos elementos culturais que devem ser assimilados, trazendo a ideia de que os elementos clássicos são os fundamentais e; a descoberta das maneiras apropriadas de desenvolver o trabalho pedagógico. Em síntese, o objeto se constitui de duas questões centrais: ‘o que ensinar’ e ‘como ensinar’.

No que se refere ao ‘o que ensinar’, Saviani (1991) trata da questão do currículo, enfatizando que este não é composto por todas as atividades realizadas pela escola, mas sim pelas atividades nucleares apreendidas na escola, o que denota claramente o que é secundário e o que é principal em uma instituição de ensino, não permitindo que um tome o ‘lugar’ do outro.

Ele remete também à concepção de *clássico*, mostrando que este deve agregar o currículo, já que está relacionado ao que ‘resiste ao tempo’, ou seja, ao que continua sendo fundamental aprender/ensinar apesar das transformações políticas e sociais. Ele chama atenção à necessidade de se transmitir o conhecimento às novas gerações, entendendo que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1991, p.21), o que vai ao encontro das ideias elaboradas por Peters (1965) que são trazidas por Esteve (2004).

Deste modo, apresentam-se aqui colaborações de Arendt (2009), pois esta não apenas defende que os conhecimentos fundamentais sejam ensinados às crianças, para que estas não sejam “abandonadas” aos seus próprios recursos – o que frequentemente ocorre no Modelo de

Educação como Livre Desenvolvimento –, porém ainda acredita que estes não devem ser impostos, pois elas devem ter a chance de “empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as [...] com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum” (ARENDT, 2009, p. 247). Assim, é possível dizer que esta autora, na década de 1950, já renunciava um modelo de educação como ensino, que visa oferecer conteúdos clássicos aos educandos, porém afirma que estes devam ser formados para serem livres, autônomos e capazes de desenvolverem novas ideias por si só.

Apesar de embasar esta teoria e defender o Modelo de Educação como Iniciação, Esteve não deixa de dizer que iniciar os alunos em determinados conhecimentos e valores não garante que estes apreenderão e seguirão o que lhes foi ensinado por toda a vida. Assim o autor defende que mesmo que os alunos escolham tomar um rumo diferente do que lhes foi transmitido, ao menos eles têm o conhecimento do que foi desenvolvido durante o processo de escolarização. Hannoun (1998) também trata desta questão, pois mostra que um dos pressupostos instrumentais da educação, isto é, um dos pressupostos da educação escolar é que *se entende que a competência adquirida pelo aluno se tornará aptidão*, ou seja, acredita-se que o aluno será capaz de utilizar o que aprendeu no contexto da sala de aula em qualquer situação similar por ele vivenciada, isto é, a generalização do conhecimento. Contudo se percebe que a competência pode ser avaliada, entretanto a aptidão se configura no campo da ‘aposta’, o professor jamais terá a certeza de que esta foi concretamente alcançada, de que o que foi ensinado foi plenamente assimilado e será utilizado ao longo da vida dos discentes.

Outra característica do modelo de educação como iniciação, é que este não entende que para se iniciar deva se partir do zero, assim como acreditavam as correntes tradicionais, que viam o aluno como uma “tábula rasa”, ao contrário, o modelo proposto por Peters indica que se pode iniciar até excelentes e experientes profissionais, desde que esta iniciação abra-se na descoberta de uma nova ideia, um novo olhar, um modo de ler determinada situação que ainda não havia percebido.

O autor demonstra ainda que para iniciar os alunos em determinada disciplina é necessário transmitir para eles as dúvidas, as inseguranças, as conquistas e o espírito investigativo dos seres humanos que elaboraram os conhecimentos a serem difundidos nas escolas: “Nossos alunos aprenderão o princípio de Arquimedes, para nunca mais esquecê-lo, quando forem capazes de imaginar um velho, num em uma banheira, estranhando a subida e a descida da água à medida que vai introduzindo nela objetos de tamanhos diversos”. (ESTEVE, 2004, p. 114).

Desta forma, nota-se que a dimensão afetiva extrapola a relação professor-aluno e vê-se difundida entre os conhecimentos que vão sendo transmitidos, afinal tem-se a pretensão de enxergar os grandes cientistas da humanidade como seres humanos, que tiveram seus momentos de dificuldade, suas alegrias, seus questionamentos. Procura-se mostrar aos alunos que o conteúdo ensinado nas escolas não é algo “sem vida”, inútil, que foi elaborado há muito tempo e até hoje deve ser ensinado, porém tenta-se exaltar que estes foram construídos em um determinado contexto, porque havia determinadas necessidades, configurando-se assim como uma grande conquista de homens e mulheres que dedicaram suas vidas ao estudo de questões que pudessem solucionar problemas, alavancar soluções na área da saúde, da engenharia, das ciências humanas, da matemática, ou seja, foram seres humanos concretos que se debruçaram a pesquisar para, de alguma forma, trazer grandes contribuições ao mundo que os cercava. Assim, de acordo com contribuições de Peters (1979) trazidas por Catani (2002), a educação deve proporcionar a iniciação dos alunos em tarefas, valores e pensamentos, sendo que é preciso tratar das ações, do pensamento e do sentimento.

Ainda é preciso ressaltar que iniciar os alunos nas disciplinas se faz tão essencial como que o maior valor destas é de permitir que as novas gerações compreendam o conjunto do pensamento humano organizado científica e historicamente no decorrer dos séculos. Assim, é preciso lembrar que se devem ressaltar as melhores descobertas humanas, as últimas conclusões de uma pesquisa que teve início há séculos atrás, as grandes descobertas sobre o que reforça a qualidade de vida humana e o que a degrada. Por isso, o autor exalta a necessidade de educar também moralmente, entendendo que educar em valores não significa ensinar valores, mas sim desenvolver tudo que possibilita que todas as condutas sejam guiadas por valores que tenham por fim o respeito à dignidade humana.

Severino (2002) também concorda com tal questão, já que o autor questiona-se quanto ao ‘valor dos valores’, procurando refletir sobre qual seria o valor que deveria servir de referencial a qualquer tipo de ética e a todo tipo de moral. Ele chega à conclusão de que “a dignidade humana é lastro da moralidade” (SEVERINO, 2002, p. 94). Tendo em vista este conceito não pode ser considerada moralmente válida nenhuma ação que degrade o homem em suas relações com a natureza, que reforce a opressão pelas relações sociais ou que gere alienação subjetiva.

Nesta perspectiva, Aranha (1989) entende que a cultura se configura como elaboração de valores, assim a educação é a forma por onde estes são transmitidos e repensados, já que ninguém nasce com sua moral pronta, mas é preciso construí-la, assim como vai se construindo todo o desenvolvimento humano. Entretanto, a autora traz a ideia de que não deve

haver ‘aulas de moral’, mas sim que essa prática deve ser incorporada no cotidiano escolar, nas atividades que são realizadas diariamente; cabe ao professor estar atento às suas atitudes e à forma como conduz suas aulas e tarefas, já que são os exemplos vivos que servirão de lição de moral aos seres humanos em formação. Assim, aponta-se ainda para a necessidade de discutir e refletir sobre as bases axiológicas da educação, já que precisamos compreender claramente que tipo de homem se pretende formar a partir das práticas, ações, atividades e planejamentos que são realizadas no decorrer do ano escolar.

Mas é neste ponto que se encontra uma dificuldade, já que é muito mais simples perceber as concepções existentes por trás da formação humana nas décadas e séculos passados do que entender são os princípios vigentes na atualidade, como é o homem que se tenta formar hoje. Certamente essa discussão abre caminho para inúmeras outras, pois mesmo que consigamos determinar o homem que pretendemos educar, ainda será preciso refletir sobre as práticas realizadas, tentando perceber se estas abarcam a formação pretendida teoricamente ou se ainda estão muito aquém deste desejo, sendo que Aranha (1989) nos lembra que o fim do processo educativo é interior à ação, ou seja, a educação não existe para contribuir com a vida, nem é algo a parte desta, todavia é a própria vida. Entendendo educação e fins desta forma não se quer dizer que não se deva ter claramente quais são as finalidades da prática educativa, mas sim que estas dependerão do meio em que o homem vive, já que os objetivos devem ser elaborados para que se supere as situações vivenciadas. Catani (2002) reforça esta ideia quando demonstra que, na educação como iniciação, a Educação não pode ter fins externos a si própria, pois seus valores se originam de princípios que lhe são implícitos.

Desta forma, Aranha (1989) aponta a ideia de liberdade, já que esta também não é dada ao homem, mas sim conquistada no decorrer de seu desenvolvimento. Ainda de acordo com Hannoun (1988) e Saviani (1991), a educação deve existir para a liberdade, pois caso contrário se torna doutrinação. Entende-se ainda que deve procurar construir uma *liberdade dialética*, que gere um diálogo entre a *liberdade incondicional* e o *determinismo absoluto*, já que ninguém é totalmente livre, nem totalmente determinado; nascemos em um determinado meio, com certas condições, porém sempre teremos a chance de optar por um caminho ou outro. Por isso entende-se que a liberdade deve ser considerada nas situações concretas que se vivencia, afinal em cada fase da vida esta poderá ser encarada de uma forma diferente.

Esta questão possibilita grandes questionamentos por parte dos docentes, pois frequentemente se pergunta o quanto de liberdade deve ser concedida ao aluno, o que se deve exigir que ele faça sozinho e em que ainda se deve ajudar, entre outras questões. Não é

simples perceber o equilíbrio destes aspectos, porém é importante enxergar o desenvolvimento, as habilidades e capacidades de cada criança, procurando auxiliá-las no que elas ainda não conseguem fazer sozinhas, mas sempre tendo como meta que um dia elas atinjam a experiência e o entendimento necessários para serem autônomas na tarefa.

Conforme enfatiza Aranha (1989), a criança é heterônoma, uma vez que necessita que suas leis e regras sejam dadas pelos que estão ao seu redor, afinal ainda não é capaz de compreendê-las e optar pelo melhor caminho, contudo é preciso auxiliá-las na construção da autonomia, quando as leis e regras não serão externas a elas, mas sim oriundas do próprio sujeito, pois foram internalizadas, quando a moral é construída. Esse esforço de se passar da heteronomia para a autonomia se constitui num esforço de educar para liberdade, pois os indivíduos autônomos têm maiores condições de escolha, de agir por si mesmos. Ainda vale dizer que a autora destaca que a autonomia não tem relação com o individualismo, já que o indivíduo moral deve assumir responsabilidades e reciprocidade.

Esteve (2004) também caminha nesta perspectiva, quando coloca que o educador deve entender que educar na iniciação exige abrir mão de impor seus valores às crianças, assumindo a postura de iniciá-las na descoberta dos conteúdos, no sentido e na importância de determinados valores. Porém, o autor ressalva que é preciso *influenciar* se quiser educar, acreditando que até os educadores que dizem não intervir nas compreensões morais dos alunos acabam por, indiretamente, difundindo determinados tipos de valores que sustentam esta postura de centrar a educação no aluno e reduzir a atuação docente.

Neste sentido, Reboul (1974) entende que todos os professores são também professores de moral, mesmo que ignorem tal questão. É por isso que Esteve (2004) defende que se tenha consciência de tal influência e assim saiba realizá-la de maneira a não ferir a dignidade humana, a não impor regras e normas pessoais, porém é preciso intervir, pois os que desejam limitar sua responsabilidade ao nível do ensino não conseguem nem concretizar o processo de ensino, nem de educação. Freire (2006) também assinala a necessidade de se ter consciência do posicionamento exercido em sala de aula, indicando que a atuação docente sempre é construída favorecendo determinadas concepções, crenças e valores e negando outras, assim está diretamente relacionada à política, de modo que Saviani (1985) indica que se verifica que a importância política da educação está presente na sua função de socializar o conhecimento, sendo que quanto mais ela realiza sua especificidade – transmitir conhecimentos clássicos cientificamente e historicamente elaborados –, mais ela cumpre com sua função política. Por isso o Freire (2006) considera importante refletir sobre a prática

pedagógica, procurando identificar o que esta tem possibilitado aos alunos, quais conhecimentos e condutas vêm sido construídos ao longo do trabalho realizado.

Neste sentido, Paviani (1988) remete ao comportamento ético do professor, entendendo que este se relaciona à dimensão ética em função de três condições: a profissão docente exige que o profissional estabeleça relações com seus alunos; a profissão docente ensina educação moral direta ou indiretamente, já que isto é requerido pelo sistema educacional, compreendendo o ensino da moral, como o ensino de conteúdos e comportamentos; a natureza da atividade da profissão docente sempre exige que se tome decisões, determine influências, escolha formas de controle de comportamento. Assim pode se perceber que os educadores lidam diretamente com questões éticas, sendo fundamental para o bom ensino que tenham a percepção de tais questões e não as ignorem.

O autor aponta para diversos aspectos práticos relativos ao que aqui se apresenta, uma vez que mostra que de nada adianta o professor falar sobre valores e virtudes, se no cotidiano assume uma postura autoritária e centralizadora. De nada vale falar sobre democracia e comportamentos éticos se se monopoliza o conhecimento e não permite a discussão dos conteúdos, a diversidade de opiniões. Essa é uma situação frequentemente encontrada nas escolas e é preciso ter clareza sobre os apontamentos discutidos pelo autor para que não se assuma tal comportamento.

Paviani (1988) ainda reforça uma questão que já foi levantada neste relatório, mostrando que, atualmente, o professor tem muitas de suas funções relegadas à burocracia institucional, já que frequentemente é impossibilitado de escolher a maneira como cria suas aulas, conduz os conteúdos e avalia seus alunos porque tem de seguir normas e regulamentos; entretanto é importante que o docente não abandone sua consciência moral em função destes comandos.

O autor trata ainda da cultura audiovisual, que vem tomando conta da educação formal e informal, sendo que ele indica que esta pode reduzir a participação dos alunos, como também pode ser a porta de entrada a ideologias consumistas e de culturas de massa na sala de aula. Os recursos audiovisuais devem ser usados como instrumentos para uma boa aula e não como finalidade desta, uma vez que não devem ser colocados como verdade absoluta, mas devem suscitar discussões, reflexões e conflito de opiniões. Ainda é papel do docente estar atento ao que apresenta para sua classe, já que até os desenhos animados voltados ao público infantil têm apresentado uma cultura capitalista e consumista por traz de seus enredos, estimulando o *ter* e desvalorizando o *ser*; trazendo à tona os bens materiais e deixando de lado os bens sociais; além de frequentemente evidenciar práticas violentas e sensuais.

Apesar desses autores como Aranha (1989), Paviani (1988), Freire (2006), Severino (2002), Amado et al. (2009) demonstrarem que a escola deveria ir além dos conteúdos, abrangendo as diferentes dimensões humanas e se atentando ainda à questão moral, que exige um posicionamento definido do professor, Esteve (2004) afirma que, ao longo dos séculos, a escola constituiu-se como uma instituição de ensino, centrada nos conteúdos a serem difundidos, todavia a incorporação em massa de todas as crianças dentro da escola acaba por determinar que as instituições escolares deveriam transformar-se em centros de educação. Com a contribuição de Gusdorf (1967), percebe-se que este defende que a educação encarada com seriedade deve entender que o ensino é um meio para que se chegue ao grande objetivo fim, que é a educação.

Todas estas questões certamente remetem à dimensão afetiva, como também à obrigação moral, pois evidenciam o compromisso que o professor deve ter com a *educação* de seus alunos e não apenas com o *ensino* destes, o que remete aos três atributos da profissionalidade docente lembrados por Contreras (2002), já que este indica que a *competência profissional* não é suficiente para que o docente se constitua como bom profissional, é preciso que este haja com responsabilidade pela educação de seus alunos, por meio da *obrigação moral* e ainda perceba que seu trabalho está vinculado ao restante da comunidade, ao trabalho de outras pessoas, o que é exigido quando se defende o *compromisso com a comunidade*.

Pensando nestas perspectivas, nota-se que apesar da dimensão social, afetiva e pessoal do professor fazer parte de sua prática pedagógica, do seu modo de “ser professor”, da sua relação com os alunos, muitos são os profissionais que têm dificuldade de trabalhar com essas dimensões, de modo que alguns podem não ter recebido um preparo adequado para isso, já que, como foi visto, a legislação brasileira negligencia essas dimensões, sendo que elas só podem ser encontradas a partir de uma interpretação subjetiva e não estão explícitas nos textos pesquisados. Ainda vale retomar a questão da crise na educação, que tem refletido diretamente na identidade docente, gerando um mal estar nesta classe de profissionais, sendo que muitos professores estão até adoecendo.

Ao perceber essas questões, pergunta-se se as universidades têm sido capazes de contemplar as dimensões pessoais, sociais e afetivas na formação de, já que, neste sentido, demonstramos aqui que os professores têm procurado a literatura de autoajuda para preencher essa lacuna existente na identidade docente, resgatando o valor desta classe profissional, sendo que Rudiger (1996) observa que este tipo de literatura:

Conta-se entre os fenômenos de indústria cultural que construíram seu próprio universo espiritual e responderam com sucesso às demandas colocadas pelas condições que suscitaram seu florescimento, engendrando, com o passar do tempo, uma série de práticas, sobretudo de leitura, através das quais o indivíduo comum vem tentando descobrir, dentro de si, os recursos e a solução dos problemas pessoais criados pela vida moderna. (RUDIGER, 1996, p. 15, grifo nosso).

O consumo de tal literatura tornou-se, hoje em dia para os docentes, um fenômeno cotidiano. Esses livros de orientação personalista apregoam o princípio de que o indivíduo tem em seu interior todos os recursos necessários para obter o sucesso, a concretização de seus objetivos, felicidade e qualquer outra coisa que necessite para ser feliz. Portanto, a autoajuda consiste em uma forma de as pessoas comuns enfrentarem os problemas colocados pela modernidade. Esses livros muitas vezes se fundamentam na ideia de um indivíduo que não busca o sucesso social, tampouco a salvação coletiva, mas o bem estar pessoal, o suprimimento de suas necessidades imediatas e a resolução de seus conflitos íntimos.

Catani (2002) busca então, de certa forma, responder a estas questões, investigando como a universidade poderia desenvolver uma formação mais abrangente, que focasse as diferentes dimensões humanas. Assim, a autora busca compreender como a formação dos professores têm se dado na graduação, focando na área da didática, se perguntando como as universidades *ensinam a ensinar*. Tomando por base os estudos de Peters (1979), assim como faz Esteve (2004), ela propõe uma forma de trabalhar a didática como iniciação, acreditando que focando nesta questão seria possível contemplar as dimensões afetivas e pessoais do docente, indo além das questões de ensino.

Deste modo, a autora demonstra que na década de 1970, a didática foi constituída basicamente por técnicas, que pretendiam ensinar como operacionalizar objetivos, realizar avaliações somáticas e diagnósticas e utilizar estratégias de ensino. Este modelo seguia os valores presentes no tecnicismo, sendo que o planejamento estava no centro do processo e a psicologia behaviorista oferecia grandes colaborações ao ensino. Ela ainda chama a atenção para a didática focada em Rogers, que traz uma perspectiva não-diretiva, demonstrando que na passagem da década de 1970 para 1980, Paulo Freire ganha destaque, sendo o foco da educação a Pedagogia do Oprimido.

Apesar dessas diferentes tentativas, Catani (2002) evidencia que esses caminhos não resolveram os problemas educacionais vigentes na sociedade, sendo que em Peters (1979) ela encontrou novos elementos, muito importantes para que se discuta a questão de como ensinar. Entendendo que a educação como iniciação visa ir além da apropriação dos

conhecimentos, percebendo como os modos de produção desses conhecimentos se relacionam com o mundo concreto que se vivencia, a autora tece diversos questionamentos:

O que se tem efetivamente feito para que os professores compreendam, enquanto educam, a natureza do que é veiculado sobre o ensino? [...] Como os cursos de formação têm contribuído para que os indivíduos sejam capazes de pensar sobre a sua própria experiência, explicitar as razões de suas próprias escolhas, ou, ainda, serem capazes de lançar um olhar mais arguto à sua volta, suspeitando dos caminhos já abertos? Ou, de outro modo: de que forma esses cursos têm levado os professores a integrar a consciência e reflexão sobre a experiência à possibilidade de ação transformadora de suas práticas? (CATANI, 2002, p. 56).

Desta forma, a autora defende que a didática como iniciação tenta, de certa forma, responder a estas questões, já que busca iniciar os estudantes no entendimento de processos de formação de maneira mais ampla, estudando o ensino numa perspectiva de perceber sua manifestação nas questões institucionais, que são concretas; compreendendo que elas se constituem num rico relacionamento de variáveis e, ainda, sendo capaz de fazer uma crítica aos discursos já vigentes que tratam destas questões.

Catani (2002) então coloca que, de um modo geral, a Didática é vista como uma disciplina que organiza e hierarquiza as práticas de docentes e alunos, objetivando bons efeitos de aprendizagem. Entretanto, no Brasil, ela mostra que tal disciplina tem sido entendida como responsável por realizar uma *síntese*, por catalizar o que foi apreendido em Psicologia e sobre a Estrutura do Sistema Escolar, revendo esses conhecimentos sob o olhar das condições de ensino, pensando na perspectiva de como ensinar. A autora entende que a Didática como iniciação pode fazer com que o estudante compreenda a relação entre os conhecimentos e o ensino, podendo caminhar de forma crítica entre as propostas pedagógicas estabelecidas e a possibilidade de elaborar novas alternativas.

Para tanto, considera-se que a Didática com iniciação deve ser compreendida como uma proposta de trabalhar e repensar as questões de ensino, sendo que para isso se faz fundamental integrar significações pessoais e sociais que ocorrem durante os processos de formação. A autora evidencia que é necessário que os estudantes passem pelo conhecimento das questões que ocorrem com si em vez de somente tomar a formação do outro como exemplo a ser compreendido, sendo que se faz necessário olhar para a atuação do docente a partir das significações pessoais que vão sendo assumidas durante o exercício da docência.

Diante dessas reflexões, a autora propõe que relatos autobiográficos sejam utilizados nos cursos de graduação e formação continuada, pois possibilitam que seja construída uma relação entre as práticas que emergem dos textos trabalhados e os conhecimentos que são

possibilitados por estas. Desta maneira, os sujeitos poderão analisar suas próprias práticas, refletindo sobre sua história, sua formação e a maneira como se relaciona com o conhecimento, o que contribui para que questionamentos sobre si mesmo, sobre a escola e sobre a sociedade sejam elaborados, fazendo com que o sujeito repense sua atuação e postura na realidade concreta. Esta perspectiva está vinculada ao que é defendido por Nóvoa (1992), que demonstra que a identidade docente é constituída por elementos pessoais, profissionais e institucionais, de modo que os relatos autobiográficos parecem conduzir discussões caminhando no sentido de relacionar e refletir sobre estas três dimensões.

Em síntese, o uso dos relatos autobiográficos possibilita que as experiências dos professores sejam valorizadas diante das diferentes dimensões que compõem o trabalho docente, possibilitando uma revalorização epistemológica da noção da experiência. Catani (2002) ainda traz conceitos de Dominicé (1990), o qual percebe que os esses relatos colaboram com a autoformação dos adultos, que, a partir de essa produção, transformam sua percepção das histórias anteriormente vivenciadas nas instituições educacionais, pois “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1992, p. 25).

Assim, a ideia é que os estudantes da graduação possam escrever sobre suas trajetórias escolares, focando em diferentes pontos, tais como, a vida antes do processo de escolarização, os primeiros anos na escola, a formação na graduação, entre outros. A partir destes, a docente responsável pela disciplina deve lê-los, buscando diferentes eixos presentes nos trabalhos do grupo, levantando questionamentos referentes aos temas presentes nos relatos e, assim, buscando relacionar as teorias que se estuda e discute às experiências pedagógicas significativas, de modo que os sujeitos podem olhar para sua própria história de acordo com o que na aula vem sendo debatido. É importante que dessas vivências concretas e subjetivas emerga o vínculo com as questões teóricas, integrando não apenas as diferentes dimensões do ser humano, mas também a relação entre teoria e prática.

Apesar de levantar essas inovadoras ideias, Catani (2002) revela que muito ainda deve ser feito para aperfeiçoar tal Didática, de modo que ela levanta diversos questionamentos:

Quais são os aspectos dessa alternativa de trabalho que podem se aperfeiçoados? Como reproduzir em várias e diferenciadas situações de ensino essas possibilidades de ação? Quais os melhores meios para concretizar essa *Didática como iniciação*? Como proceder para usar a via dos relatos autobiográficos de formação? (CATANI, 2002, p. 67).

Nota-se assim, que trabalhar visando à iniciação do aluno é procurar realizar a aula baseando-se em experiências significativas para estes, o que certamente não permite que se crie um “modelo de aula”, ou se tenha ideias prévias sobre como será o decorrer do ano ou do semestre, já que a cada turma o perfil dos estudantes, as vivências e as opiniões serão diferentes, sendo impossível realizar um curso igual a outro. Catani (2002) destaca que segundo Dominicé (1990), quando se deseja gerar mudanças nas representações sociais, transformações da ideia que se tem de si próprio mediante a conscientização de novas dimensões cognitivas ou afetivas não há como estabelecer um processo linear, já que essas expectativas se dão por uma dinâmica complexa, que trará situações inesperadas pelo professor.

De acordo com as considerações de Bordieu (1992, apud CATANI, 2002), pode-se entender que ao longo da trajetória educativa devem-se construir situações que propiciem o reconhecimento da diversidade e a mobilidade das ideias que se tem de si mesmo, de forma que os cursos de formação tenham um perfil transformador “de modo a conhecer os determinantes sociais de suas práticas, o sociólogo pode escapar a um determinismo rígido e dispor de meios para uma tomada de consciência potencialmente libertadora” (CATANI, 2002, p. 69).

Cabe à Didática permitir que os docentes tenham plena compreensão dos modos de ensinar, sendo capazes de apreender a realidade, de ler o contexto em que irá trabalhar nas entrelinhas e, a partir dessas interpretações, ser capaz de reinventar suas práticas, de adequá-las a cada contexto pelo qual passa, delineando no decorrer dos dias letivos, concepções que também levem os alunos a desenvolverem um olhar crítico e atento à realidade, que permita que estes sejam também *iniciados* nos conteúdos e valores, de modo que estes lhes sirvam de base ao longo de toda a vida.

Possibilitar que os graduandos ou professores em formação continuada vivenciem seus próprios saberes, sentimentos e experiências vinculados à trajetória escolar e de formação permite que estes melhor compreendam suas maneiras de pensar, suas trajetórias acadêmicas, seus valores, bem como a relação entre teoria e prática que se realiza tanto na universidade, quanto em situação de trabalho na escola básica. Entende-se que ao lidar com as próprias vivências, interpretando-as, os professores serão capazes de reinterpretar suas práticas, concepções e seu modo de ler o mundo, o que desenvolverá um amplo olhar sobre cada realidade, podendo esta ser compreendida por meio das diferentes dimensões humanas, entre elas a dimensão afetiva, que permite que se realize um entendimento mais abrangente sobre as instituições nas quais se atua, pois além de analisá-las buscando conhecer os princípios e a

história que a fundamenta, poderá compreender o outro com maior profundidade, facilitando que se desenvolvam práticas pedagógicas baseadas na troca de experiências e no diálogo entre os pares, buscando sempre colocar-se no lugar de cada uma das pessoas, procurando estabelecer na escola um ambiente de respeito que possibilite entre os professores um contínuo crescimento e formação.

Certamente não é simples desenvolver um trabalho de formação que não tenha propostas previamente selecionadas, mas que vá se construindo no decorrer do ano letivo, entretanto não será este o papel de *iniciação* que a Universidade deve cumprir? Ao pensar a *Didática como Iniciação*, vivenciando tal experiência na Universidade não se torna mais preparado para desenvolver tal modelo de educação durante a atuação pedagógica na educação básica? Como os professores realizarão aulas transformadoras se não passam por transformações durante a formação inicial? (TARDIF; RAYMOND, 2000). Como fazer com que os professores *iniciem* os alunos em conteúdos e valores, dando amplo sentido à trajetória escolar se eles mesmos não entendem suas próprias vivências escolares nas diferentes dimensões humanas, não foram iniciados nas teorias e valores da universidade para tomá-los como base para os próximos conflitos e aprendizados ao longo da vida?

Questões como essas fomentam esta pesquisa e movem nosso interesse por pensar a formação de professores de uma maneira mais ampla, englobando não apenas seus fundamentos técnicos e profissionais, mas indo além, refletindo sobre o papel do desenvolvimento pessoal e das interações humanas e afetivas nesta formação. É por isso que neste relatório abre-se espaço a essas discussões, é por isso que em nosso tópico que trata da análise dos dados oriundos de 55 questionários, buscamos olhar e pensar sobre a docência a partir de três focos distintos: a identidade, a dimensão afetiva e a questão da autoajuda. Ao considerar a plena formação do professor, considerando sua dimensão profissional e pessoal (NÓVOA, 1992) debruçamos nossa atenção à construção da identidade deste docente, pois se faz fundamental refletir sobre os elementos que esses consideram essenciais à constituição do seu “ser professor”, à construção de sua forma de atuar, refletir e se comprometer com a educação. Nesta direção, não poderíamos deixar de destacar a afetividade que constitui essa identidade, afetividade esta que perpassa as inúmeras relações do trabalho docente (professor-aluno; professor-pares; professor-famílias; professor-gestão; etc.) e que, em muitos casos, emerge na relação entre sujeito e trabalho, ou seja, muitos são os docentes que destacam o seu amor, a sua paixão pelo exercício da docência.

Para não perder de vista nosso objeto de estudos, o último eixo temático de nossa análise dirige-se à literatura de autoajuda, sendo que procuramos identificar três principais

questões: (1) o que levaria esses educadores a se apropriarem desse gênero textual? Quais as **motivações** que estão por trás desta leitura?; (2) Como os professores se apropriam desses textos e os re-significam em seu cotidiano, em seu ambiente profissional? Há uma transposição da teoria para as ações da prática? De que forma essas leituras são **re-significadas**?; (3) Como os professores **internalizam** o que lêem? Eles acreditam que o conteúdo dos livros de autoajuda contribui com a transformação de sua identidade?

É evidente que aqui não poderemos propor certezas universais quanto a essas apropriações, pois realizamos um estudo exploratório e inicial, entretanto, acreditamos que os questionários oferecem condições para pensarmos nas questões pontuadas acima, tentando traçar algumas compreensões sobre a relação entre a autoajuda e o universo da docência.

Deste modo, antes de partirmos para a análise dos dados propriamente dita, vamos tratar dos caminhos que compuseram esta pesquisa, das escolhas metodológicas e de toda a trajetória percorrida até chegar aqui, na escrita desta monografia.

5. METODOLOGIA

Escolheu-se para o respectivo trabalho a pesquisa qualitativa, de caráter exploratório. Para Thomas e Nelson (2002), a pesquisa qualitativa é utilizada há muito tempo pelos campos da sociologia, antropologia e educação, sendo descrita como pesquisa etnográfica, fenomenológica, interpretativa etc. Por se tratar de uma pesquisa de análise qualitativa esta exige do pesquisador maturidade acadêmica, pois como sugere Alves-Mazzotti e Gewandsnadjer (2002) é fundamental que o pesquisador se aproxime do objeto de estudo em uma fase anterior à estruturação da pesquisa, o que lhe permitirá o estabelecimento de algumas das questões iniciais e procedimentos metodológicos. Desta forma, os dados da coleta são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o significado que as pessoas dão as coisas e à sua vida são focos de atenção especial e a análise dos dados tende a seguir um processo intuitivo.

Para Costa (1994) é justamente o que precisa ser feito na ciência da educação, interpretar dados para ser capaz de problematizar a realidade, além de escolher estratégias que respondam aos seus objetivos.

Em linhas gerais, as pesquisas qualitativas têm como principal característica o fato de seguirem uma tradição “compreensiva” ou “interpretativa”, significando que estas investigações partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças,

percepções, sentimentos e valores. Neste contexto, o comportamento adotado tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado (PATTON, 1986).

Como caminho escolheu-se o *construtivismo social* que tem como pressupostos as seguintes características:

- “1. Uma ontologia relativista: se em qualquer investigação há muitas interpretações possíveis e não há processo fundacional que permita determinar a veracidade ou falsidade dessas interpretações, não há outra alternativa senão o relativismo. As realidades existem sob a forma de múltiplas construções mentais, locais e específicas, fundadas na experiência social de quem as formula.
2. Epistemologia subjetivista: se as realidades existem apenas nas mentes dos sujeitos, a subjetividade é a única forma de fazer vir à luz as construções mantidas pelos indivíduos. Resultados são sempre criados pela interação pesquisador/pesquisado.
3. Metodologia hermenêutica-dialética: as construções individuais são provocadas e refinadas através da hermenêutica e confrontadas dialeticamente, com o objetivo de gerar uma ou mais construções sobre as quais haja um significativo consenso entre os respondentes” (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNADJDER, 1998:133-134).

Nesta proposta, o pesquisador se propõe a compreender os significados atribuídos pelos atores às situações e eventos dos quais participam, tentando entender a “cultura” de um grupo ou organização, na qual coexistem diferentes visões correspondentes aos subgrupos que os compõem.

Visando colher informações relevantes sobre o objeto de estudo, escolheu-se como técnica para a coleta de dados o questionário, pois a ideia seria realizar um estudo exploratório de mapeamento da realidade no que se refere à literatura de autoajuda, envolvendo a rede municipal de educação e também a consulta à fonte bibliográfica que buscou identificar informações factuais nos textos a partir de questões de interesse.

A pesquisa bibliográfica compreende a leitura e análise das fontes secundárias de informação (livros, periódicos, etc.), com a finalidade de embasar a revisão de literatura. Foi realizada uma análise da literatura referente aos temas envolvidos na pesquisa, buscando observar na literatura as pesquisas existentes sobre o assunto.

Já o questionário foi composto por questões abertas e fechadas, procurando conhecer algumas concepções e crenças que perpassam a classe docente vinculados à Secretaria de Educação do município de Rio Claro – SP, além de fazer um levantamento sobre questões relevantes ao objeto de estudo. Esse questionário passou por um pré-teste no ano de 2011 e em 2012 aplicou-se a versão final.

De acordo com Gil (1989), o questionário apresenta uma série de vantagens, já que permite que um grande número de pessoas contribua com a pesquisa, mesmo que estes se localizem em áreas geográficas longínquas, pois podem enviar as respostas virtualmente; pode assegurar o anonimato dos sujeitos; possibilita que os sujeitos o respondam no momento que acharem mais adequado; evita que os pesquisados sejam influenciados pelas opiniões e crenças do pesquisador.

Dessa forma o estudo abordou como participantes 55 professores que lecionam na rede de educação municipal na cidade de Rio Claro. Essa rede atende desde a creche até os anos iniciais do ensino fundamental, sendo assim nove professores estavam vinculados a creches, 30 atuavam junto à educação infantil e 16 em escolas de ensino fundamental I. Cabe mencionar que todos os participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido aprovado pelo comitê de ética da instituição (Protocolo 3330, decisão 063/2011).

Essa amostragem reflete o critério posto *a priori* que tinha como intuito atender a diferentes níveis de ensino e de diferentes regiões da cidade. Desta forma, antes de entrar nas escolas, a pesquisadora encaminhou o projeto de pesquisa, junto de um ofício à Secretaria de Educação, o qual solicitava que a coleta de dados pudesse ser realizada em 12 escolas que foram previamente determinadas (três creches, cinco escolas de Educação Infantil, três escolas de Ensino Fundamental e uma que atende Educação Infantil e Ensino Fundamental). Após tomar conhecimento da temática da pesquisa, de maneira muito solícita a Secretaria possibilitou que os questionários fossem aplicados e ainda enviou um e-mail às 12 escolas selecionadas informando que a pesquisadora as visitaria para apresentar sua proposta.

Neste sentido, o próximo passo foi ir até as escolas, de modo que a pesquisadora visitou cada uma delas por três vezes. Na primeira entrou em contato com as mesmas para esclarecer a pesquisa junto à coordenação/gestão e analisar se haveria ou não a aderência, bem como combinar como seria a entrega dos questionários. Num segundo momento voltou para entregar a quantidade solicitada de questionário aos professores interessados e num terceiro momento retornou para recolher os questionários preenchidos.

A maior parte das escolas (oito) preferiu que os professores respondessem aos questionários no período letivo, deixando a critério desses quando e aonde iriam respondê-los (em casa ou na escola durante o intervalo ou horário de trabalho pedagógico individual-HTPI). Uma escola solicitou que os questionários fossem enviados na semana que antecedeu o recesso escolar, pois preferiu que os docentes respondessem nesse período de recesso. Nessas nove escolas a pesquisadora não estabeleceu contato direto com os professores, a

proposta foi explicada à coordenadora ou diretora e essas se responsabilizaram por conversar com os docentes, entregando os questionários aos interessados.

Em apenas uma escola esse processo foi diferenciado, pois a coordenação cedeu espaço para a pesquisadora explicar a pesquisa aos próprios professores interessados. A pesquisadora foi a um HTPI, no qual se reuniram as quatro docentes que lecionam na unidade, assim explicou a proposta e tirou as dúvidas das participantes, que responderam ao questionário em sua presença. Depois de todas responderem foi estabelecida uma breve discussão sobre a temática, de modo que as professoras se mostraram bastante interessadas, acreditando que o tema deveria ser mais discutido nas escolas e nas universidades.

Para esses momentos supracitados utilizou-se uma carta de apresentação que encontra-se junto aos apêndices, a qual foi encaminhada a cada respondente. Como já mencionado, à princípio buscou-se estabelecer contato com 12 escolas, entretanto duas se recusaram a participar, uma delas alegou que estava com muitos estagiários e que não haveria tempo para mais uma atividade, pois seus professores estavam demasiadamente atarefados; a outra pediu que o projeto de pesquisa fosse enviado para que esta avaliasse se desejaria ou não participar, entretanto não retornou à pesquisadora. Totalizaram-se então 10 escolas (três creches, quatro de educação infantil e três de ensino fundamental I). Foram disponibilizados 72 questionários e recolhidos 55. O questionário foi disponibilizado em papel ou por meio online junto à ferramenta *google docs*¹ a pedido de uma escola. Contudo acabou sendo utilizado apenas o formato em papel.

No tratamento dos dados foi utilizada a análise de conteúdo por se constituir numa técnica de análise de comunicação, tanto escrita quanto dita, que tem por finalidade a interpretação da mensagem, de modo objetivo e subjetivo. Para Bardin (1979) a análise de conteúdo busca compreender e conhecer aquilo que esta “por trás” das palavras, na busca de outras realidades através das mensagens.

Dessa forma, em posse dos dados os mesmos foram organizados (sistematização das ideias), codificados (atribuição de sentido aos dados) e categorizados (classificados), emergindo assim quatro grandes eixos (1) Perfil dos Participantes, (2) Concepção de Identidade, (3) Elementos da Dimensão Afetiva e (4) Autoajuda: Significados e atribuições.

1

<https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?fromEmail=true&formkey=dFVNNjlONEJxNzZPaFNocXFKQm5Yanc6MQ>

6. ANÁLISE DOS DADOS

6.1. Perfil dos Participantes

Como já foi elencado no tópico sobre “Metodologia”, participaram 55 professores como sujeitos desse estudo respondendo ao questionário proposto. Os respondentes distribuem-se nas seguintes instituições:

DISTRIBUIÇÃO DOS DOCENTES POR INSTITUIÇÃO				
Sigla	Designação	Questionários entregues	Questionários devolvidos	Total (em cada nível)
C1	Creche 1	02	02	09
C2	Creche 2	04	04	
C3	Creche 3	03	03	
EI1	Escola de Educação Infantil 1	10	10	30
EI2	Escola de Educação Infantil 2	10	08	
EI3	Escola de Educação Infantil 3	06	06	
EI4	Escola de Educação Infantil 4	17	06	
EF1	Escola de Ensino Fundamental 1	10	08	16
EF2	Escola de Ensino Fundamental 2	05	03	
EF3	Escola de Ensino Fundamental 3	05	05	
Total		72	55	55

Quadro 2-Distribuição dos Docentes por Instituição

Vale ainda dizer que muitos desses professores atuam em dois períodos, o que significa que esta divisão por níveis de ensino acima representada no quadro 1 não representa plenamente a realidade, pois muitos dos docentes que lecionam na Educação Infantil no período da manhã, lecionam no período inverso no Ensino Fundamental, e vice e versa:

SÉRIE(S) DE ATUAÇÃO DOS PROFESSORES NO ANO DE 2012			
Séries	Quantidade de Professores	Instituição	Total em cada instituição
Maternal I	11	Creche	11
Maternal II	11		
Ed. Infantil I	11		
Ed. Infantil II	14	Educação Infantil	41
Ed. Infantil (não especificou a série)	05		
Primeiro Ano	07	Ensino Fundamental I	22
Segundo Ano	03		
Terceiro Ano	02		
Quarto Ano	03		
Quinto Ano	07		

Quadro 3- Professores distribuídos por série de atuação no ano de 2012

Como base no quadro acima, entende-se que dos 55 respondentes, 15 confirmaram que atuam em dois períodos, o que equivale a um índice de 27,27%. Dentre estes há uma professora que atua como docente polivalente em um período e como educadora física no outro, lecionando a todas as séries da Educação Infantil. Há outra respondente que, apesar de ter a formação no magistério, graduou-se em Educação Física e atualmente só está lecionando nesta função. Há três professoras que possuem graduação em Letras, porém só atuam como professor polivalente:

FORMAÇÃO DOS DOCENTES				
Formação	Creche	EI	EF	Total
Apenas Magistério	01	0	0	01
Apenas Pedagogia	03	12	02	17
Magistério e Pedagogia	05	13	12	30
Magistério e Psicologia	0	01	0	01
Magistério e Educação Física	0	0	01	01
Magistério e Letras	0	01	0	01
Magistério e Arte	0	01	0	01
Pedagogia e Educação Física	0	01	0	01
Magistério, Pedagogia e Letras	0	01	01	02

Quadro 4- Formação Inicial cursada pelos respondentes (magistério e graduação)

Todos os professores possuem a formação mínima especificada para se atuar como docente de Educação Básica I (magistério), sendo que a grande maioria dos respondentes (53) já está de acordo com o Projeto de Lei que aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, pois possuem graduação em alguma licenciatura.

O Plano Nacional de Educação busca ir além, sendo que estabelece em sua décima quinta meta: “Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2011, p. 15).

Como se pode perceber, diferentemente da média nacional, onde ainda há muitos docentes que atuam sem formação superior adequada, o município de Rio Claro parece estar bem próximo de atingir tal meta, sendo que todos os professores respondentes cursaram algum tipo de graduação, tendo concluído a Educação Superior.

Neste sentido, analisando os dados oriundos dos questionários, verificamos que os professores já se enquadram nas propostas que fazem parte da “meta 16”, uma vez que 71,87% dos respondentes afirmaram que fizeram pós-graduação, alguns cursaram mais que uma, entretanto, todos realizaram esta formação em nível lato sensu, não houve nenhum

docente que afirmou ter o título de mestre ou doutor. As formações em pós-graduação são bastante variadas, porém o curso de “Psicopedagogia” é o que mais se fez presente nos questionários, cursado por 11 docentes (20%); em segundo lugar ficou o curso de Gestão Escolar, realizado por 06 professoras (10%).

Pós-Graduação em nível lato sensu cursada pelos Professores				
Pós-Graduação	Quantidade de Docentes			
Curso de Pós-Graduação	Creche	EI	EII	Total
Educação Especial/Inclusiva	02	01	02	05
LIBRAS	0	0	01	01
Educação Infantil	01	01	0	01
Gestão Escolar	01	04	01	06
Alfabetização/Letramento	01	02	0	03
Psicopedagogia	02	07	02	11
Educação à Distância	0	01	0	01
Cursou, mas não especificou o curso.	01	03	01	05
Não cursou	03	11	09	23

Quadro 5- Cursos de Pós-Graduação cursados pelos professores.

Tendo questionado às docentes sobre sua formação, também foi perguntado quanto ao ano de formação e à experiência profissional, sendo que para isso considerou-se o ano de formação na Educação Superior e não no magistério. Constatou-se que os professores da creche são os que se formaram há menos tempo, pois o período de formação destes está compreendido entre as duas últimas décadas (1991 – 2011). A formação dos professores nas Escolas de Educação Infantil e no Ensino Fundamental abrange uma maior variedade de anos, mas a maior quantidade de respondentes encontra-se nos últimos cinco anos (2006 – 2011), pois há 19 educadores que informaram ter concluído a graduação nesta época (34,54%). Até a primeira metade da década de 1980 há apenas quatro professores formados em alguma licenciatura, sendo que a pós esse período a quantidade começa aumentar mais a cada década.

Ano de Formação dos Professores em Curso Superior				
Ano de Formação (Pedagogia, Letras, Arte, Educação Física)	Quantidade de Sujeitos			
	Creche	EI	EF	Total
1966 - 1970	0	0	01	01
1971 - 1975	0	0	01	01
1976 - 1980	0	0	0	0
1981 - 1985	0	01	01	02
1986 -1990	0	04	0	04
1991 - 1995	01	03	04	08
1996 - 2000	03	04	02	09
2001 - 2005	02	05	02	09
2006 - 2011	03	11	05	19
Não respondeu	0	02	0	02

Quadro 6- Ano de Formação dos Professores em curso de Educação Superior

Como foi considerado o ano de formação em curso superior, este dado não corresponde diretamente aos anos de experiência na docência, sendo que no quadro abaixo (quadro 7) encontra-se dados relativos às fases da carreira docente, ou seja, quantos respondentes encontram-se no início da carreira, quanto estão na fase da estabilidade, da divergência, da serenidade e, por fim, da renovação do interesse ou desencanto.

Cada professora se encontra numa determinada fase para a carreira docente e poder ter aspectos relacionados à sua identidade que fazem parte do momento pelo qual estão passando. A classificação abaixo feita com base nos anos de experiência (ESTRELA, 2010), não é completamente real, pois os estudos sobre o ciclo da carreira docente mencionam que estas fases podem ou não estar presente na vida do professor e que tudo depende de suas vivências, contudo pode ser utilizada para ajudar a compreender alguns dos elementos que aparecerão nas análises dos dados:

As fases do percurso profissional em que se encontram os sujeitos da Pesquisa					
Fase do Percurso Profissional	Características da Fase em questão	Quantidade de Professores			
		C	EI	EF	Total
(0 – 4) O início	Numa perspectiva positiva, o professor pode adentrar em uma realidade de alegrias e descobertas , entretanto também pode chocar-se com a realidade e sentir falta de preparo para lidar com as situações práticas.	0	02	01	03
(5 – 7) Estabilidade	A partir de um olhar positivo os professores afirmam-se profissionalmente, adquirem confiança e segurança , atuam com entusiasmo . Sob olhares negativos pode haver a sensação de uma mera continuidade e o sentimento de estagnação .	01	03	04	08
(8 a 15 anos) Divergência	Numa perspectiva positiva o professor pode agir com empenhamento, interesse, desejo de experimentar novas situações pedagógicas. Se a profissão for vista negativamente geralmente há desmotivação; desinteresse; sentimento de rotina e contestação.	03	10	05	18
(15 a 20 anos) Serenidade	Se a relação com a profissão for positiva percebe-se o uso da reflexão; ponderação e o sentimento de ter valido a pena. Sob um ângulo negativo nota-se a sensação de desencanto; desinvestimento; conformismo e negativismo.	0	07	04	11
(21 a 24 anos) “Renovação do interesse ou desencanto”		01	05	01	07
(25 a 40 anos) Renovação do interesse ou desencanto	Em uma concepção positiva encontra-se o (re)interesse pela atividade docente; a (re)atualização profissional e o desejo de acompanhar novos profissionais. Se a visão for negativa nota-se a falta de entusiasmo, o sentimento de frustração, o caráter penoso da atividade docente e a obsessão pela aposentadoria.	0	02	01	03
Não respondeu		01	01	0	02

Quadro 7- As fases do percurso profissional em que se encontram os sujeitos da Pesquisa

Como se pode notar, a maior parte das docentes encontra-se na fase da “divergência”, período este que demonstra que elas já passaram por conflitos, dúvidas, incertezas e descobertas da fase inicial que corresponde à entrada na carreira; como também já apresentam conhecimento sobre a rotina e o dia-a-dia da vida de professor. Essas professoras conhecem bem a realidade escolar, os conflitos e incertezas que podem emergir da relação com os alunos, as dificuldades ou facilidades em se relacionar com os pares, seguir os princípios estabelecidos pela instituição em que trabalham e analisar sua realidade de maneira positiva e/ou negativa.

É importante frisar que no campo teórico realiza-se uma segmentação entre os professores que encaram a docência positivamente e negativamente, entretanto, na prática, nem sempre é isso que ocorre, já que em determinados períodos da carreira o professor pode se entusiasmar com a profissão, enquanto em outros pode ter o sentimento de fracasso e desinteresse. Assim, ao longo da análise dos dados serão apontadas perspectivas nas quais as professoras entendem que realizam um excelente trabalho, contribuindo com a educação das crianças e com a sociedade; enquanto outras perspectivas marcam elementos negativos em relação às condições docentes e às práticas pedagógicas, demonstrando aspectos que, se não bem trabalhados, podem levar ao mal estar docente e à perda da identidade profissional.

Tendo traçado um panorama geral sobre as características da população respondente, cabe agora iniciar as análises dos dados propriamente ditas, se adentrando ao discurso registrados por essas professoras, percebendo os significados que essas atribuem à literatura de autoajuda, os aspectos mencionados que aludem à dimensão afetiva e ainda, os elementos que elas consideram fundamentais para a construção de sua identidade.

6.2. *Constituição da Identidade Docente*

Se um dos focos centrais deste trabalho é compreender como os professores se apropriam da literatura de autoajuda, como eles a assimilam e a incorporam em sua identidade, é essencial que anteriormente reflitamos sobre o que significa esta denominada “identidade”. No tópico 5.2. deste trabalho debatemos um pouco sobre ela, entendendo que ela não se trata de uma representação “fixa”, transmitida de geração em geração; mas, ao contrário, se constrói e re-constrói ao longo da vida de cada sujeito (BEIJAARD ET. AL., 2004).

Entretanto, como esta pesquisa caminha em um “construtivismo social” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNADJDER, 2002), não apenas os renomados autores e teorias nos trazem sentido, mas também as escritas dos próprios docentes, o significado que eles atribuem à sua própria identidade, as diferentes visões sobre esse mesmo conceito. Afinal, o que os próprios professores pensam de si? O que eles entendem que o caracterizam como professor? Quais os atributos que eles consideram fundamentais nesse processo de construção do “ser professor”?

Visando responder estas questões, perguntamos aos participantes: *“Como você se vê professor? Ou se preferir, quais são os elementos que auxiliam na construção de sua identidade docente?”*.

Diferentes respostas foram elaboradas, sendo que alguns participantes apenas enumeraram elementos que consideram fundamentais a esta construção identitária: “Respeito, carinho, comprometimento e zelo” (PROFESSORA EI35), outros preferiram se detalhar nesse processo, refletindo sobre suas concepções acerca da formação docente:

“Sou professora há sete anos e acredito que minha formação docente está sendo construída aos poucos. Aprendemos muito a cada ano, com os diferentes alunos que recebemos. Aprendemos trocando experiências e dificuldades. Nossa formação depende sim de estudos, especializações, cursos, mas é na prática, ou melhor, no “colocar em prática” é que aprendemos mais “ser professor”. Também penso que a aprendizagem sem a afetividade é mais difícil, e que não são os livros de autoajuda que ensinarão as professoras a como serem afetuosas com os alunos” (PROFESSORA C06)

Analisando as diferentes respostas, identificamos diferentes concepções e diferentes focos a serem valorizados. Começamos a perceber como elas enxergam a docência, porém acreditamos que para se desenvolver esta compreensão, as participantes tenham anteriormente passado por inúmeros processos que as levaram a ver o mundo, a profissão e a si própria de uma determinada maneira. Assim, para melhor compreender e organizar esta análise, sistematizamos as respostas das docentes no quadro 8, ou seja, primeiramente pontuamos quais elementos estavam presentes em quais respostas para posteriormente agruparmos os elementos comuns, de modo que abaixo apresentamos esse quadro e a partir dele daremos continuidade às nossas discussões:

Elementos que influenciam ou que compõem a identidade docente		Sistematização das respostas	Total
1	Identidade como algo em construção contínua	“identidade em constante mudança”; “aprendizado constante”.	08
2	Formação	Leituras pedagógicas (02), leituras em geral (12), buscar conhecimento e informação (05), formações e	34

		capacitações (05), aprender sobre novas tecnologias e metodologias (03), teoria pedagógica e universitária (07).	
3	Experiência	Atitudes (02), prática cotidiana (05).	07
4	Comprometimento	Compromisso/comprometimento (09), responsabilidade (02), dedicação (07), conscientização (01), envolvimento (02), ética (01).	22
5	Dimensão Afetiva	Respeito (05), afetividade (03), carinho (03), zelo (01), paixão pela profissão (07), compaixão (01), atenção (01), orientação (01), desenvolvimento emocional (01).	23
6	Dimensão Pessoal/Humana	Pensa nas especificidades/necessidades de cada aluno (04), troca com os pares (07), sensibilidade (02), quer alcançar/tocar todos os alunos (01), assume papéis que vão além da docência (01), dimensões profissional-pessoal interligadas (02), gosta de seres humanos (01).	18
7	Pesquisa	Observadora (01), postura de professora pesquisadora (04), reflexão (03), organização (01).	09
8	Moral	Bons valores (01)	01
9	Competência	Acredita ser: boa, competente, capaz.	03
10	Foco no Aluno	Desenvolver inteligência/cognição (03), criatividade (01), educação integral (01), autonomia (01), dimensão pessoal e social (01), participação efetiva (01), interesse (01), cidadania (01).	10
11	Não Respondeu		06

Quadro 8- Elementos que auxiliam na construção da identidade docente.

Como se pode notar, a maior parte dos sujeitos relacionou a “identidade” a aspectos ligados à “formação”, ou seja, acreditam que a formação teórica, tal como o saber oriundo de livros, da universidade, de cursos de capacitação, influencia sua identidade, contribuindo para o seu desenvolvimento como docente. É importante mostrar que apesar de haver 34 significados relacionados à formação, 12 fazem parte do item “leituras em geral”, ou seja, 12 pessoas disseram que a leitura como um todo – leitura de qualquer livro – colabora com a construção da identidade do professor. Deste modo, entende-se que essas 12 pessoas não se relacionaram à formação teórica, acadêmica ou científica, já que nem todos os livros são escritos com pressupostos da ciência. Assim, as respostas encontradas neste contexto de “formação” variaram bastante, mas todas de alguma forma relacionam-se ao “estudo” ou à “leitura”, sendo que os respondentes indicaram que são elementos fundamentais para a construção da identidade docente: “Boa leitura de excelente livros e não se limitar apenas a um gênero textual” (PROFESSORA EI17); “A busca de informações sempre contribui para a minha identidade docente” (PROFESSORA EI32); “a prática do dia a dia, a leitura, a troca de experiências, e a teoria da faculdade formam nossa identidade” (PROFESSORA EF49); “Pesquisa, leitura constante, informações, prática” (PROFESSORA EF47).

Como se vê, diversas professoras relacionaram as dimensões “teóricas” e “práticas” em uma mesma resposta, indicando que ambas são essenciais para a sua formação. Mas, observando a tabela notamos que mais pessoas citaram elementos relacionados à formação teórica do que às experiências docentes, 34 para o primeiro item e somente 07 para o segundo.

Entende-se que os dados não correspondem ao que é destacado por Tardif e Raymond (2000), pois esses autores demonstram que a maior parte dos docentes destaca a experiência como fonte primária do ‘ensinar bem’, enfatizando que o conhecimento adquirido na universidade não traz grandes contribuições. No caso de nossa pesquisa, a situação foi diferente, pois um grande número de docente destacou a teoria apreendida na universidade, as leituras e a busca por conhecimentos como elementos essenciais à construção identitária.

Entretanto, cabe chamar a atenção para outro fator levantado por Tardif (2000), uma vez que o autor aponta que “no mundo do trabalho, o que distingue as profissões das outras ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo” (TARDIF, 2000, p. 06). Neste sentido, o autor discorre sobre o termo “profissão” e demonstra que um dos fortes requisitos para que uma ocupação se constitua como profissão baseia-se nos conhecimentos que fundamentam a função, pois esses devem ter caráter esotérico, ou seja, além de serem especializados e construídos cientificamente, devem pertencer legalmente a um grupo que tenha direito exclusivo de se apropriar deles, por ser o único capacitado a dominá-los e fazer uso desses. Deste modo “só os profissionais, em oposição aos leigos e aos charlatões, possuem a competência e o direito de usar seus conhecimentos” (TARDIF, 2000, p. 06). Isso se relaciona com as respostas obtidas no questionário, pois percebe-se justamente o oposto aos atributos profissionais elencados pelo autor: Das 34 respostas que citaram que a formação por meio de estudos ou leituras constitui a identidade docente, apenas metade (17) elencam algum tipo de saber específico à profissão, as outras respostas relacionam-se a leituras de caráter geral ou à mera busca de informação. Enquanto 17 respostas citam que sua identidade baseia-se em conhecimentos universitários, em cursos de formação continuada, em capacitações para o uso das TICs e de novas metodologias de ensino ou em leituras pedagógicas; as demais focam na construção da identidade por meio de leituras que podem ser apropriadas por qualquer sujeito, não sendo necessária uma extensa formação para isso. Este pode ser um indicativo da ‘crise na profissionalização’ da docência, pois entre os 55 respondentes, 38 não citaram nada relacionado a esse ‘conhecimento esotérico’, sendo que somente 17 se referenciaram, de algum modo, aos conhecimentos fundamentais à profissão docente: “A prática do dia a dia; a leitura; a troca de experiências, e a teoria da faculdade forma nossa identidade” (PROFESSORA EF49, grifos nossos);

“Fazemos parte de um mundo transformador, onde o conhecimento é inacabado. Sendo assim há a necessidade de uma consistente fundamentação teórica alicerçando a prática diária do professor, visto que, somente este estudo reflexivo me levará a tomar decisões embasadas no conhecimento e isso se faz necessário para caminhar sempre” (PROFESSORA EF 39, grifos nossos).

Outra questão interessante de ser mencionada é que apenas cinco sujeitos mencionaram explicitamente a importância da formação continuada por meio de cursos ou capacitações; assim, segundo Tardif (2000), esse número deveria ser muito maior, pois:

Tanto em suas bases teóricas quanto em suas conseqüências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. Desse ponto de vista, a formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento (TARDIF, 2000, p. 07).

Aqui mais uma vez percebe-se que poucos sujeitos focam na importância do conhecimento específico à profissão, pois mais sujeitos elencam a necessidade de sempre se desenvolver e estar aberto a mudanças e a novos conhecimentos, mas a maior parte desses não se refere a esse conhecimento esotérico, que seria oriundo da academia, próprio de uma formação sólida e específica. Desta forma, oito professoras apontaram que sua identidade está em constante transformação; três ressaltaram que buscam conhecer novas metodologias e estratégias para lidar com as TICs e cinco apontaram que sempre estão em busca de novos conhecimentos ou informações, mas não indicam quais seriam esses. Considerando que todas essas respostas relacionam-se relativamente à formação continuada, foi possível encontrar 22 sujeitos que, de alguma maneira, tenham reconhecido esse caráter “revisável, criticável e passível de aperfeiçoamento” dos conhecimentos apontado por Tardif (2000), pois esses respondentes demonstram que é necessário sempre continuar sua busca por novos conhecimentos, por um aperfeiçoamento, por uma ressignificação dos saberes que já detém:

“Considero-me uma professora interessada, sempre buscando novos conhecimentos” (PROFESSORA C02); “[Elementos que auxiliam na construção da identidade]: Responsabilidade, troca de experiências, leituras, gostar do que faz, envolvimento, pesquisa, criatividade, conhecimentos pedagógicos, formação continuada...” (PROFESSORA EF45, grifos nossos); “A busca de informações sempre contribui para a construção de minha identidade docente” (PROFESSORA EI32); “[...] Estar sempre informado e buscar sempre formação para novos conhecimentos e aprendizagens” (PROFESSORA EI22);

“Eu me vejo com vasta experiência docente, são 26 anos de magistério, porém aprenderemos diariamente com nossos alunos e temos de estar constantemente participando de capacitações para compreender os alunos da atual sociedade com suas virtudes e problemas; bem como utilizar as tecnologias e metodologias atualizadas” (PROFESSORA EI30, grifos nossos).

Assim, salienta-se que menos da metade das respondentes consideraram essa necessidade de continuar em formação (40%), enquanto uma das professoras salienta que o conhecimento específico à profissão não é passível de transformação, sendo que o indivíduo poderia passar somente por um desenvolvimento de caráter pessoal: “A identidade docente, para mim, é formada pelo conhecimento específico constante e evolução emocional e pessoal” (PROFESSORA EF38).

Neste ponto, apesar da Professora EF38 demonstrar uma visão um tanto quanto restrita com relação aos conhecimentos, ela chama a atenção para a questão da dimensão pessoal e emocional que abrange a docência, sendo que tal dimensão esteve presente em 18 respostas. Estrela (2010) trata das dimensões sentimentais, afetivas e emocionais no contexto da docência, sendo que destaca a importância de se investir na educação emocional de professores e alunos, citando vários motivos para que se realize tal investimento:

[...] o reconhecimento cada vez mais fundamentado das relações entre cognição, emoção e ética e do funcionamento holístico do ser humano; a importância da afetividade como um dos pilares do convívio humano, facilitando ou impedindo a tolerância e a solidariedade; os novos desígnios de educação escolar que, nos chamados quatro pilares da educação, contemplam o saber viver; o papel supletivo da escola em relação a défices da educação familiar; as tensões geradas por um ensino competitivo como preparação para uma sociedade competitiva; o papel dos sentimentos na regulação das relações pedagógicas e na aprendizagem das disciplinas (ESTRELA, 2010, p. 40).

Como se vê, a autora ressalta vários pontos em que a afetividade aparece como auxiliadora ou como construtora das relações humanas, sendo esta necessária inclusive para a aquisição de conhecimentos. Aliada à dimensão pessoal e não somente a atributos técnicos e profissionais, a afetividade se relaciona com a “pessoa” que faz parte do professor, de modo que, como destaca Nóvoa (1992), é essencial investir no desenvolvimento dessa pessoa para contemplar a docência em sua plenitude. Um indicativo de tal importância talvez tenham sido os 41 conceitos relacionados à afetividade, à dimensão pessoal, às interações humanas citados nos questionários.

Neste sentido, cabe considerar que a separação prevista na tabela entre “afetividade” e entre “dimensão pessoal” está mais no plano teórico, facilitando uma compreensão e uma explanação, do que no prático, pois na vida essas dimensões frequentemente se mesclam. Ao

se relacionar com o outro, o ser humano acaba levando muitos de seus valores, de suas crenças, de sua visão de mundo. O outro também sempre se manifesta do lugar dele, a partir de suas experiências. Assim, no decorrer dos dias letivos, alunos e professores vão se conhecendo, de modo que suas marcas pessoais e suas intensões profissionais vão constituindo as relações didáticas, as relações travadas nos corredores e nos intervalos, sendo que se torna difícil separar essas marcas de tais intensões. Nóvoa (1992) revela que há uma linha tênue que separa a dimensão pessoal da profissional, e que essas são indissociadas, desta forma, ao pensar no contexto escolar e ao visualizar as respostas dos 55 participantes deste estudo, notamos uma evidência da fala deste autor, pois ao falar de sua identidade profissional, as professoras trouxeram muitos atributos de seus sentimentos, das relações humanas, da necessidade de se compreender o outro, de se cuidar das relações.

Misturam-se também, os aspectos relacionados à pessoa, às relações e aos sentimentos, uma vez que esses parecem ser evidenciados quando se explica o “gosto” pela profissão docente ou a importância e o cuidado com a relação professor-aluno. Aparece também, quando as professoras chamam a atenção para a relação travada com seus pares, explicando que essas são essenciais para o crescimento profissional, por meio da troca de experiências que se estabelece. Neste sentido, Estrela (2010) vem falar sobre esses termos acima elencados, demonstrando que afetos, emoções e sentimentos perpassam com frequência a realidade da profissão docente. Segundo a autora, quando se utiliza esses termos na linguagem comum, no cotidiano, eles podem se apresentar como sinônimos ou assumir significados diferenciados, de modo que ela procura traçar as diferenças entre eles:

[...] afecto é qualquer disposição geral ou reação de ordem sensível que nos liga ou afasta dos outros e das coisas. Enquanto o sentimento designa uma disposição mais estável ou “uma disposição em relação a coisas de ordem moral ou intelectual” [...], as emoções referem-se a uma reação de tonalidade afectiva mais intensa e breve (ESTRELA, 2010, p. 36).

Neste sentido, apesar de considerarmos termos como “respeito”, “carinho”, “zelo”, “compaixão”, “atenção” como parte da categoria Afetividade, é importante lembrar que o afeto não se relaciona apenas a conceitos positivos, que unem as pessoas e tornam suas relações mais salubres; o afeto pode também ser de caráter negativo, afastando as pessoas e desconstruindo as relações. Assim, neste estudo vamos procurar tratar dos afetos em sua lógica de aproximação, como elementos essenciais para a construção das relações, pois nossa atenção se volta à importância desse elemento na construção da identidade e das práticas docentes.

No que se refere ao termo ‘sentimentos’ notamos que esse não emergiu de maneira explícita, mas se fez presente, implicitamente, em muitas das respostas nas quais as professoras falavam sobre o que sentiam com relação ao seu trabalho ou com relação às relações instituídas em sala de aula. Muitas delas pareceram falar de sua identidade a partir de seus sentimentos vivenciados no decorrer da docência: “Busco sempre entender o que os alunos esperam de mim e o que eu posso oferecer para eles” (PROFESSORA C04); “[É preciso] muita paciência, ver nossos alunos como um ser em formação, que necessita, principalmente nos dias em que vivemos, de: atenção, compaixão mesmo, orientação e muito amor” (PROFESSORA EF44);

“Tento ser melhor a cada dia. Vejo que cada vez mais preciso aprender para ser professora. Além de achar que a escola está cada vez mais além de um local de conhecimento e às vezes isso faz com que eu me perca um pouco, às vezes, assumo papel de familiar, psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta, assistente social, etc... E isso exige cada vez mais conhecimento, busco saciar minhas inquietações nas leituras” (PROFESSORA EF43).

“É difícil falarmos de nós mesmos. Mas acredito que penso em primeiro no aluno, sempre auxiliando no seu desenvolvimento. Preparando e planejando aulas que desperte o interesse deles.

Por ter uma jornada de trabalho extensa acabamos esquecendo um pouco de nós e pensamos mais no outro. Até mesmo em nossa casa acabamos pensando o que podemos fazer para melhorar, que atividades serão melhores, etc” (PROFESSORA C05).

Notam-se nessas falas sentimentos relacionados aos próprios alunos, de modo que as professoras parecem desejar suprir o que lhes falta, parecem tentar descobrir suas necessidades e meios para saná-las:

O amor das crianças e dos jovens é um tema com significados de diferente nuances, mas, apesar disso, recorrente na fala dos professores. *A relação de inúmeros professores com alunos e com a profissão é, antes de tudo, uma relação afetiva.* Eles amam os jovens e gostam de ensiná-los (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 151, grifos dos autores).

Entretanto, nas descrições apresentadas acima, notam-se também sentimentos de “aflição” ou até certa agonia, por nem sempre saber como ajudar o aluno, por precisar entregar todo o seu tempo à profissão, preocupando-se, inclusive no ambiente do lar, com o que precisa ser feito para atender às demandas de sala de aula. Esses sentimentos, dos professores, ao mesmo tempo que podem ser positivos, como resultado de uma aprendizagem construída, do progresso no desenvolvimento de uma criança, de um projeto que deu certo, de um bom relacionamento com os alunos; podem ter também caráter de agonia, preocupação, insegurança, pois nem sempre os professores estão preparados para lidar com todas as

situações que lhes são apresentadas, como também podem sentir que sua profissão exige muito de si.

Tardif e Lessard (2005) tratam desta questão, indicando uma fala de Freud, que dizia que a profissão docente é impossível de ser realizada, mas ao mesmo tempo, umas das mais belas profissões do mundo. Neste sentido, algumas das respostas dos questionários parecem pontuar essa relação paradoxal na docência, pois se esta é marcada pelas alegrias e satisfações em promover o aprendizado e a educação das pessoas; em contrapartida pode ser delineada por aflições, inseguranças e uma sensação de não se saber o que fazer perante tal situação: “Mas a relação com os alunos não se resume a uma questão de tempo passado com eles. Ela também é formada por todas as tensões e as alegrias dessa profissão, bem como da identidade profissional daqueles e daquelas que a realizam” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 150-151).

Nesta direção, cabe lembrar da revisão da literatura, que a partir de Esteve (1992) pontuou o “mal-estar” docente, tratando de uma crise que abrange muitos professores. Nas falas das professoras C05 e EF43 já notamos certas aflições em se lidar com a docência, pois aparece a questão do “tempo”, que é todo tomado pelas atribuições profissionais e das necessidades dos alunos, que já não podem ser atendidas somente pelo professor, de modo que esse acaba assumindo múltiplos papéis em sala de aula, muitas vezes chegando até a tirar o foco da questão do ensino, propriamente dita. Entretanto, cabe destacar o caso de uma das docentes, que apesar de não ter respondido a maior parte das questões, buscou justificar esta atitude: “Tenho uma vida muito corrida. Dou aula em duas escolas. Tenho uma filha de 4 anos. Cuido de minha mãe (81 anos). E faço todo serviço de casa. Não tenho tempo nem para me cuidar” (PROFESSORA EI26).

Cabe ressaltar que essa fala possivelmente representa a vida e a jornada de trabalho de muitos professores de nosso país. Seus problemas e necessidades pessoais se mesclam ao exercício de sua profissão, sendo que ela indica não ter tempo para se cuidar, indiretamente relatando que não há tempo algum para pensar em formação continuada, em leituras, no preparo para sua vida profissional. Embora não caiba neste trabalho, essa é uma situação que mereceria grandes discussões, pois se o professor se vê em uma rotina tão atribulada, terá ele tempo para preparar aulas com cuidado, buscar formas de avaliação que contemple as múltiplas dimensões que compõem seus alunos, se aprofundar em estudos para aperfeiçoar sua formação?

A questão do “tempo” é também retomada por Tardif e Lessard (2005), que indicam que os professores por eles entrevistados pontuaram como maior reclamação a questão dos

horários a que se sujeitam, necessitando preparar uma gama de tarefas e nem sempre havendo um espaço para um adequado planeamento:

[...] um último aspecto que merece ser mencionado é a porosidade dos limites do tempo escolar, quer dizer, a invasão do repouso pelo trabalho, a penetração de pausas pelas atividades, a fluidez dos limites entre não ensinar e ensinar, o extravasamento do objeto de trabalho – os alunos, no espaço reservado aos professores (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 173).

Nesta instância, verifica-se ainda maior importância em considerar a fala de Nóvoa (1992), quando esse indica que formação e ensino devem se desenvolver juntos, dentro da escola. O autor acredita que em seu próprio tempo de trabalho os professores deveriam contar com um espaço para se desenvolver e para aperfeiçoar suas práticas, suas concepções, sua profissão: “A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projectos profissionais e organizacionais” (NÓVOA, 1992, p. 29).

O autor também reconhece o “tempo” como fator proporcionador de tensões na carreira docente, demonstrando que o trabalho dos professores tem sido inflacionado com uma gama de atribuições diárias e com uma sobrecarga de tarefas. Essa intensificação do trabalho acaba por fazer com que os profissionais economizem esforços, realizem o mínimo necessário, se apoiem cada vez mais em especialistas, o que leva à depreciação da experiência e de suas capacidades construídas no decorrer dos anos. Apoiando-se em Tardif e Lessard (2005), percebemos que esse processo pode ser consequência da burocratização da escola e do ensino, já que se tenta racionalizar o máximo possível o ensino, de modo que este seja eficiente e instrumental. Aí, então, algumas das estratégias utilizadas são o agravamento do currículo, o aumento das avaliações, a competição, que vão, aos poucos, “inflando” o trabalho a ser realizado pelos professores.

Para tanto, Nóvoa (1992) vai de encontro a esta racionalização e burocratização do ensino, demonstrando que seria pertinente caminhar num processo contrário a esses, fomentando a autonomia e o desenvolvimento da profissão docente. Segundo o autor, as próprias instituições de ensino deveriam integrar as dimensões pessoais, profissionais e organizacionais do trabalho do professor; realizando uma articulação entre os projetos das escolas e a formação dos educadores.

A formação contínua deve capitalizar as experiências inovadoras e as redes de trabalho que já existem no sistema educativo português, investindo-as do ponto de vista da sua transformação qualitativa, em vez de instaurar novos dispositivos de controlo e enquadramento. A formação implica mudança dos professores e das escolas, o que não é possível sem um investimento positivo das experiências inovadoras que *já estão* no terreno. Caso contrário,

desencadeiam-se fenómenos de resistência pessoal e institucional, e provoca-se a passividade de muitos actores educativos (NÓVOA, 1992, p. 30, grifos do autor).

Nóvoa (1992) procura chamar a atenção para a valorização e a formação docente e, para além disso, reconhece que a profissão constitui-se pelas dimensões pessoais, profissionais e organizacionais; integrando ainda os planos teóricos e práticos, pois propõe que a formação não se baseie apenas no desenvolvimento teórico, mas tenha como base as **experiências** inovadoras e positivas que já foram realizadas.

Nesta direção, conforme se observa no quadro 08, somente 07 docentes evidenciaram que a sua prática pedagógica é fundamental para a construção de sua identidade docente. Dentre estas, quatro associam a importância desta prática à construção identitária, que para elas está sempre em transformação: “A teoria adquirida na graduação e a prática (aplicação da teoria), também aprecio trocar ideias com colegas e coordenadora, isso auxilia na construção da minha identidade docente, que na minha opinião, não estará fechada nunca [...]” (PROFESSORA EI09); “[Os elementos que auxiliam na construção de minha identidade são:] pesquisa, leitura constante, informações, prática” (PROFESSORA EF47); “A prática do dia a dia; a leitura; a troca de experiências e a teoria da faculdade formam nossa identidade” (PROFESSORA EF49);

“Sou apaixonada pelo o que faço e a cada dia percebo mais e mais que estou no caminho certo, a construção da identidade docente se constrói ao longo de cada dia, de cada ano e a cada sala de aula, a cada aluno, que nos auxilia ainda mais no processo de evolução de cada etapa de nossas vidas” (PROFESSORA EI29).

Apesar de poucas professoras terem citado diretamente a questão das práticas ou das experiências em sala de aula, Tardif (2000) revela que essas são essenciais à construção do “ser professor”, pois os saberes da prática são os que contribuem com o docente nas suas atividades prática, que compõem o processo de ensino em si. Desta forma, o autor trata da epistemologia da prática, indicando que esta se constitui no “estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2000, p. 10).

O autor entende que o termo “saber” assume um amplo sentido, abrangendo os conhecimentos, as competências as aptidões e as próprias atitudes, de modo que se atentar à epistemologia da prática teria por objetivo:

[...] revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa a compreender a

natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (TARDIF, 2000, p. 11).

Nóvoa (1992) dá base a estas afirmações, mostrando que o professor se constrói de acordo com saberes práticos e teóricos que assimila, mas, além disso, há a adesão de diversos tipos de valores no ser humano que se refletem em sua ação.

Assim, o que essas professoras ressaltam é a importância do saber da experiência, o qual é adquirido na medida em que o docente inicia sua atuação profissional e começa a se deparar com os problemas e surpresas da realidade, saindo do panorama teórico e visualizando como os conhecimentos adquiridos podem ser transpostos para a prática.

Tardif e Raymond (2000) tratam desses saberes como “saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola”. Neste sentido, o autor aponta que os primeiros anos na carreira docente são bastante críticos, pois são nestes que o professor irá se deparar com um “choque de realidade”, mediando o que vivenciou teoricamente até então às vivências práticas, dignas de conflitos, contradições e situações inesperadas. Huberman (2007), que trata das fases da carreira docente, indica que esta fase inicial pode ser marcada por inúmeras dificuldades, tais como:

[...] a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc (HUBERMAN, 2007, p. 39).

Entretanto, o autor também indica que, ao contrário, essa fase pode ser marcada pela sensação de descoberta, por um grande entusiasmo inicial, pela satisfação em finalmente ter suas próprias responsabilidades perante uma classe:

A experiência nova proporciona aos professores, progressivamente, certezas em relação ao contexto de trabalho, possibilitando assim a sua integração no ambiente profissional, que são a escola e a sala de aula. Ela vem também confirmar sua capacidade de ensinar (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 229).

Sobre esta “capacidade de ensinar”, três professoras indicaram que se julgam competentes, que acreditam ser boas professoras. Os demais não mencionaram essas questões, entretanto cabe chamar a atenção para a quantidade de professoras que consideram que o compromisso com a docência e com os alunos é essencial para sua identidade.

Analisando os dados, notamos que 22 professoras apresentaram respostas que se relacionam à categoria do comprometimento, ou seja, entendem que para ser educador é essencial estabelecer um compromisso com a tarefa de educar, com o desenvolvimento do

aluno, usando em seu discurso palavras como ‘comprometimento’; ‘compromisso’; ‘dedicação’ e ‘responsabilidade’: “Sou bastante focada no “produto final”; comprometida em atingir os objetivos do nível em que leciono” (PROFESSORA EI21); “[Sou] Um profissional comprometido na formação pessoal e social do educando” (PROFESSORA EI23);

“Acho que sou comprometida com meu trabalho e gosto do que eu faço, quando encontro alguma dificuldade, não sossego enquanto não resolvo, mas o que mais me angustia, são os alunos que não consigo alcançar, a gente encontra muitas justificativas como o número elevado de alunos, a quantidade de conteúdo, mas acho deveria ser papel da escola, alcançar todos os alunos. Utopia, talvez” (PROFESSORA EF55).

Tal questão está extremamente relacionada ao que se refere Arendt (2009) e, de certa forma, Freire (1969). A autora coloca o comprometimento no “centro” da ação docente, indicando que é nele que se assenta toda a autoridade do professor e demonstrando que este se faz imprescindível, inegável àqueles que desejam educar:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDT, 2009, p. 247).

Deste modo, a profissão docente, para a autora, baseia-se principalmente na responsabilidade que se assume pelas crianças e pelo próprio planeta, que dependerá do cuidado que os seres humanos terão para com ele. Contreras (2002) também destaca tal aspecto quando fala da profissionalidade docente, indicando na categoria da ‘obrigação moral’, o compromisso que o docente deve assumir com a educação de seus alunos, sendo que, neste sentido, 10 professores, ao falar sobre sua identidade, atrelaram esta a algum objetivo e responsabilidade que acreditam ter com a formação de seus alunos. De acordo com o que pode ser visualizado no quadro 08, eles disseram que assumem responsabilidades em “desenvolver a inteligência, a cognição das crianças”(03), “estimular a criatividade” (01), “promover a educação integral” (01), “desenvolver a autonomia” (01), “considerar a dimensão pessoal e social” (01), “propiciar que os alunos participem efetivamente do processo de ensino” (01), “promover o interesse” (01), “educar para a cidadania” (01).

Deste modo, apesar desses docentes nem sempre explicitarem que o ‘comprometimento’ faz parte de sua identidade, eles demonstram que assumem determinada responsabilidade perante o ensino das crianças que passam por seus cuidados, o que não deixa

de estar atrelado ao compromisso que esses estabelecem com a docência, com a educação de seus alunos, pois os professores revelam que os objetivos citados acima acabam se incorporando à sua própria identidade docente: “[Para auxiliar na construção de minha identidade é preciso:] Buscar possibilidades e ações pedagógicas capazes de contribuir com a construção de conhecimento e participação efetiva dos alunos” (PROFESSORA EI11, grifos nossos); “O compromisso de nós professores é conduzir a aprendizagem de modo que o aluno desenvolva sua inteligência e sua criatividade para melhor qualidade de vida” (PROFESSORA EI33); “Eu me esforço para ser um professor que trabalha com a autonomia e tenho consciência de nosso papel” (PROFESSOR EI25).

Assim, Tardif e Lessard (2005), apesar de não tratarem diretamente da necessidade deste compromisso com a profissão e com os alunos, tocam em um ponto essencial, chamando a atenção para o fato de a docência constituir-se como uma **profissão de interações humanas** (TARDIF; LESSARD, 2005), sendo este um trabalho *interativo e significativo*, uma vez que:

[...] ele se realiza segundo fenômenos de multiplicidade, simultaneidade, imediatez, rapidez, imprevisibilidade, visibilidade e historicidade. Em outras palavras, é porque trabalha com um coletivo humano segundo modalidade de interações e de significações que o docente se confronta com outras dimensões fundamentais da complexidade de sua tarefa (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 72).

Neste sentido, se faz essencial considerar por princípio este “outro” (ou outros) com os quais se estará lidando dia a dia em sala de aula, pois nesta direção nenhuma prática pedagógica pode ser idealizada ou composta somente por motivos racionais, mas é fundamental que esta seja pensada considerando os seres humanos que compõem a sala de aula, levando em conta seus interesses, dificuldades, seus medos e suas potencialidades. É neste caminho que nos encontramos com o conceito de afetividade que tem por princípio a capacidade – ou a tentativa – de se colocar no lugar do outro; de caminhar segundo a alteridade, entendendo que é o “outro” que contribui com meu desenvolvimento, com minha construção, entendendo que é preciso ir ao encontro do “outro”, realizando assim uma ação dialógica, pois:

O eu dialógico [...] sabe que é exatamente o tu que o constitui. Sabe também que, constituído por um tu – um não-eu –, esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Desta forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu (FREIRE, 1987, p. 96).

Uma vez que esta obra estuda e busca compreender este “encontro com o outro”, que se faz essencial na prática pedagógica, no comprometimento com a “obrigação moral” da

profissão docente; percebemos aqui indícios que este encontro se torna também imprescindível quando pensamos no “compromisso com a comunidade”, o qual, como o próprio nome já salienta, ressalta a relação que os professores constroem primeiramente com seus pares, sendo que esta deve se estender ao contexto social como um todo, pois a formação dos alunos não é uma tarefa que pertence à vida particular dos docente, todavia é socialmente encomendada e constitui-se sob responsabilidade pública.

Nóvoa (1992) vai ao encontro desta perspectiva defendendo que as escolas sejam um espaço para a formação, sendo que entende que “Para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas” (NÓVOA, 1992, p. 29). Assim, a defesa é por uma escola que possua tempos e espaços próprios para a formação, para que o grupo de professores que nela trabalha possa lecionar e simultaneamente ir refletindo e repensando sobre sua atuação; realizando um trabalho de construção coletiva que permita que as práticas sejam revistas, aprimoradas, transformadas; buscando sempre a formação plena de seus alunos, que muito antes de **aprenderem** os conteúdos escolares, são seres humanos, desenvolvendo-se enquanto sujeito, **apreendendo** os “conteúdos da vida”.

Neste sentido, acreditamos que a escola se constitua, primeiramente, como um espaço de interações humanas, não apenas no âmbito da sala de aula, mas em toda a organização que a compõem. É em função disso que se faz necessário considerar a instituição escolar como um espaço de formação de **pessoas** e não somente de profissionais. Assim, “Urge [...] (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seu processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (NÓVOA, 1992, p. 25).

Assim, apesar dos autores tais como Freire (1969), Nóvoa (1992) e Contreras (2002) chamarem a atenção para o outro humano, focando nas relações de trocas que poderiam – ou deveriam – se estabelecer entre os pares dentro do ambiente escolar, perpassando assim o “compromisso com a comunidade” e instituindo um trabalho realizado coletivamente, apenas sete professoras tocaram nesta questão, apenas essas reconheceram a importância de aprender uns com os outros para se construir e desenvolver a identidade docente: “Além de perceber como é importante que o professor seja um leitor, também são importantes as trocas entre os pares, tanto da teoria quanto da prática” (PROFESSORA EF42); “A minha construção docente sempre se dá em uma constante busca, pois lidar com pessoas é algo fascinante e ao mesmo tempo assustador. Ter bons livros e trocar experiências facilita muito o meu desenvolvimento” (PROFESSORA C53).

Tendo perpassado por diferentes formas pelas quais a afetividade pode influenciar na construção da identidade docente, seja instituída na relação professor-aluno, na relação entre os pares ou mesmo no amor que se tem pela profissão, tratando ainda do compromisso estabelecido com a docência, cabe agora focar em outras categorias que também foram levantadas pelos docentes. Uma delas é a “pesquisa”, ou seja, muitos professores indicaram que se utilizam em sua prática docente, elementos que, de certa forma, também fazem parte da prática do pesquisador, tais como a observação, a organização, a reflexão, a investigação e busca por soluções.

Schön (1992) é um dos mais reconhecidos autores que trata desta questão, sendo que usa o termo ‘profissionais-reflexivos’ para designar uma nova maneira de atuar do professor. Este autor crê que o professor reflexivo tem seu pensamento integrado por três processos: o conhecimento na ação; a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação, assim, ele crê que quando o docente utiliza este último processo, ele é capaz de compreender e de reconstruir a sua prática docente, o que sugere que, através do distanciamento e da reflexão sobre a ação docente o professor pode analisar quais são as estratégias e normas teóricas impregnadas em sua prática e quais são as suas ações que se criaram no momento em que aula foi dada, quais foram as soluções inusitadas que ocorreram durante a explicação. Percebendo tal diferenciação, o professor pode ser capaz de se auto-desenvolver, pois procurará formar conhecimentos novos e práticos sobre sua atuação cotidiana.

Apesar de estes teóricos defenderem esta relação, muitos outros acreditam que esta dificilmente pode ser colocada em prática, ou quando colocada, não se realiza com qualidade. No entanto, é preciso lembrar que grande parte dos que não crêem em tal relação entendem o termo pesquisa em seu sentido clássico, o que certamente dificulta que esta seja adequadamente produzida na escola, ambiente próprio para que se desenvolva outro tipo de atividade, que é o ensino.

André (2002) aponta como dificuldade, mostrando que a pesquisa exige um distanciamento do objeto de estudo, sendo que este dificilmente será realizado por professores, já que eles pesquisarão sua própria realidade, os problemas de seu dia-a-dia, não tendo tempo, nem condições de se afastarem da sala de aula ou da escola para observá-las com um olhar ampliado, mas estarão sempre envolvidos com os conflitos, as emoções e a prática do cotidiano.

Lüdke (2003) também se incomodou com tal polêmica e realizou pesquisas em escolas que mantêm certa relação com universidades, percebendo que, mesmo nessas instituições escolares diferenciadas, diversos são os fatores que impedem ou dificultam que a pesquisa

seja realizada pelos docentes. O tempo é um fator preponderante nesta questão, já que o tempo necessário para a pesquisa e o tempo que compõe a atividade escolar são distintos. Uma pesquisa geralmente é realizada durante vários anos, enquanto a escola, na maior parte das vezes, exige soluções imediatas. Lüdke (2003) também aponta que, como o objetivo principal da escola não é a pesquisa, frequentemente o tempo dos docentes é consumido por outras atividades que acabam preenchendo o cotidiano, não restando espaço para o desenvolvimento da atividade de pesquisa, que exige grande dedicação e atenção. A autora ainda mostra que, apesar dos professores dos estabelecimentos por ela pesquisados contarem com uma estrutura física e uma carga horária diferenciada, de um modo geral, os professores não realizam pesquisa de cunho científico, sendo que a maioria deles elabora seus estudos visando à criação de materiais didáticos, ou se atentam a metodologias de ensino, programas curriculares e políticas públicas. Assim, apesar deles conhecerem a definição de pesquisa vigente na academia, a maior parte deles não a faz na prática, sendo que geralmente nem se trabalha com sistematização rigorosa de dados.

Enfim, entendemos que a discussão entre ensino e pesquisa é bastante ampla, dotada de muitos pontos controversos, assim, apesar de trazermos a opinião de alguns autores com relação ao tema, não é objetivo deste relatório defender ou não que a pesquisa seja desenvolvida por professores que atuam na escola básica. Por isso, é importante ressaltar que apesar do termo “pesquisa” ter sido trazido como uma das categorias que marca a identidade dos docentes, não nos referimos aqui à pesquisa acadêmica, aos moldes pelos quais são produzidos estudos científicos nas universidades. O termo pesquisa, no presente estudos, apenas pontua que alguns professores consideram que ‘ter uma atitude investigativa, reflexiva ou observadora’ são aspectos essenciais para se assumir a função do “ser professor”, como se pode exemplificar pelas descrições seguintes: “Muito próximo de como sou como pessoa. Alguns elementos são: gostar do ser humano, gostar de pesquisar, ter boa índole, enfim, por em prática os valores que se fala”(PROFESSORA EF40, grifo nosso).

“Ao meu ver, alguns elementos estão e sempre estarão presentes no constante e inacabado processo de construção de minha identidade docente; como por exemplo: postura de professor pesquisador que diante de conflitos parte em busca de respostas; sensibilidade; socialização de ideias com colegas de profissão; reflexão das práticas pedagógicas” (PROFESSORA EI18, grifo nosso).

Deste modo, atentando-se à afirmação desta última docente, notamos que ela toca em um outro ponto que foi citado por 08 respondentes. É a questão da identidade como um

processo inacabado, como um processo em constante transformação, tendo em vista que durante toda a vida continua-se a aprender e conhecer novas ideias e realidades:

“A teoria adquirida na graduação e a prática (aplicação da teoria), também aprecio trocar ideias com colegas e coordenadora, isso auxilia na construção da minha identidade docente, que na minha opinião não estará fechada nunca, tenho uma forma de pensar e ensinar, mas aceito sugestões e conselhos e estou sempre disposta a melhorar. Estudo, leio e procuro atualizar-me frequentemente”(PROFESSORA EI09, grifo nosso).

Assim, chama-se a atenção para a continuidade desse processo, que muitas vezes é marcado por contradições e rupturas, porém não deixa de se desenvolver de forma contínua, já que acompanha a vida pessoal e a trajetória profissional do professor em suas diferentes fases. E não poderia ser diferente, uma vez que:

Entendemos que a construção da identidade, também da identidade profissional, movida pelas constantes mudanças na “paisagem” social e cultural, precisa ser concebida como processo contínuo que se inicia muito cedo, mesmo antes da formação inicial. Nesse processo, constroem-se e (re)constroem-se identidades transitórias (CUNHA et. al., 2007, p. 165).

Neste ponto, assumindo a identidade como algo em constante construção, notamos também suas múltiplas influências, pois ela se constrói por valores crenças pessoais incorporados desde a mais tenra infância, como vai se constituindo de acordo com os ambientes e experiências pelos quais se passa; deste modo, por ser um ‘sujeito existencial’, envolvido pelo mundo e apto a estar sempre aprendendo com este e com as pessoas que o cercam, o ser humano – e logo, o professor – está frequentemente suscetível a passar por múltiplas rupturas, questionamentos e transformações, sendo que:

O professor não é somente um “sujeito epistêmico” que se coloca diante do mundo em uma relação estrita de conhecimento, que “processa” informações extraídas do “objeto” (um contexto, uma situação, pessoas, etc.) através de seu sistema cognitivo, indo buscar, por exemplo, em sua memória, esquemas, procedimentos, representações a partir dos quais organiza as novas informações. Ele é um “sujeito existencial” no sentido forte da tradição fenomenológica e hermenêutica, isto é, um “ser-no-mundo”, [...], uma pessoa completa, com seu corpo, suas emoções, sua linguagem, seu relacionamento com os outros e consigo mesmo. Ele é uma pessoa comprometida em e por sua própria história – pessoal, familiar, escolar, social – que lhe proporciona um lastro de certezas a partir das quais ele compreende e interpreta as novas situações que o afetam e constrói, por meio de suas próprias ações, a continuação de sua história (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 235).

Sendo um “ser-no-mundo”, o professor não está fechado em sua sala de aula, atento apenas às questões de ensino-aprendizagem que desta fazem parte, porém estão inseridos em um determinado contexto, determinado por um tempo e por um espaço, assim sua prática

pedagógica, seu modo de compreender a realidade, sua maneira de se relacionar com os alunos não depende somente de suas vivências particulares, mas é influenciada, inclusive, pelo sistema político-econômico do qual se faz parte, pelas práticas culturais que o envolvem, pelo período histórico que marca seu cotidiano e sua profissão. Em síntese, estando presente no mundo, o professor está, sobre tudo, suscetível aos diferentes acontecimentos que perpassam sua realidade, podendo sofrer diante das incertezas e vibrar com os sucessos que esta lhe proporciona.

Desta maneira, entendemos que esta fala dos autores é ideal para concluir este capítulo, sintetizando tudo o que viemos discutindo durante este, pois o que desejávamos era compreender como se dá o processo de construção da identidade docente, percebendo que este não pode ser atribuído a apenas um ou outro aspecto, mas, ao contrário disto, esta construção se dá de maneira permanente, abarcando continuidades e rupturas, perpassando toda a vida do sujeito, sofrendo influências das mais diferentes pessoas, lugares, instituições...

Nesta direção, percebemos como é grande a riqueza do processo de constituir-se enquanto professor, algo que concentra saberes distintos, conhecimentos teóricos e práticos, relações pessoais e profissionais, reflexões internas ou construções coletivas. Compreendendo a amplitude e profundidade desta construção, notamos que frases como “sou assim porque tenho dom para ensinar” ou “são as leituras que constituem minha construção da identidade” revelam apenas uma face dentre uma multiplicidade de elementos que passam despercebidos ou são desconsiderados neste processo; e é por isso que tentamos, de forma singela, pontuar ao longo deste relatório, a partir das descrições das participantes, diferentes situações, compreensões e experiências que fizeram parte da constituição de sua prática profissional, de seu modo de “ser”, “pensar” e “resignificar” a docência.

Entretanto, sabemos que mesmo com todo este esforço, somos incapazes de pensar a construção da identidade docente em todas as suas faces, em sua completude, já que ao perceber a riqueza e a multiplicidade deste processo, emerge também a percepção de uma impossibilidade. Impossibilidade de trazer ao papel, de reduzir a um relatório, experiências e elementos que perpassam a vida inteira dos educadores.

Em uma análise breve destaca-se que a concepção de identidade posta pelos participantes é decorrente da sua história de vida e agrega elementos pertinentes de sua formação, experiências e vivências, tanto do ponto de vista profissional como pessoal.

6.3. Elementos da dimensão afetiva

Numa primeira análise do questionário já se percebe que 23 respostas que contém algum termo relacionado à dimensão afetiva e 18 à dimensão pessoal ou humana. Contudo, já adiantamos que entendemos que as respostas organizadas nesta segunda dimensão poderiam tranquilamente estar todas atreladas à afetividades – pois de certo modo estão –, entretanto, tal diferenciação foi feita para destacar que nesta segunda categoria os professores apontaram questões que se relacionam diretamente ao “respeito e interesse pelo ser humano que está em sala de aula”, isto é, essas professoras destacam que enxergam no aluno mais que sua ‘posição de aluno’, pois procuram compreendê-los em sua totalidade, reconhecendo-os como pessoas, como alguém que não apenas aprende os conteúdos escolares, mas constitui-se de múltiplas experiência e saberes.

Deste modo, é essencial lembrar as concepções de afetividade trazidas por Amado et al. (2009): a dimensão afetiva está ligada à relação de cuidado e de ajuda, sentimento de apego, ternura, empatia, afeto, amizade, amor e carinho. Dessa forma, a abordagem desta pesquisa seguirá os sentidos que apontam para atitudes de respeito, de abertura ao outro, e que se prendem com sentimentos e emoções, ou seja, um bem estar subjetivo e alegria, satisfação, confiança, sentimento de si, em que constitui a dimensão pessoal, que é construída de dentro para fora no percurso de sua história de vida, contemplando o saber da experiência, no qual se produz a vida do professor.

Neste sentido, verificamos que se elementos como o zelo, cuidado, atenção, carinho estão relacionados a uma forma de ser afetivo, de trazer a afetividade para a sala de aula; há também outros elementos que podem ser identificado como fundamentais para que haja afetividade, pois o próprio Amado et al. (2009) destaca que a dimensão afetiva empreende a “abertura ao outro”, “atitudes de respeito”, “sentimentos de si”. Assim, procurar enxergar o ser humano que existe por trás de cada estudantes ou tentar alcançar e tocar todos os alunos podem ser grandes exemplos de afetividade, relacionando-se prioritariamente ao respeito pelo outro, ao “se colocar no lugar do outro”.

Tardif e Lessard (2005) salientam esta questão na medida em que entendem a docência como um trabalho centrado em coletividades humanas, de forma que consideram que:

os seres humanos têm a particularidade ontológica de existir como indivíduos. São, assim, portadores de indeterminações e de diferenciação: [...] são dotados de liberdade, de autonomia e, portanto, de poder, ou seja, da capacidade de agir sobre o mundo e sobre as outras pessoas a fim de

modifica-las e adaptá-las a seus projetos, necessidades e desejos (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 70).

Neste sentido, a docência é uma profissão que constantemente deve lidar com a problemática do poder, ou seja, precisa coordenar ações coletivas de alunos que são diferentes, autônomos e capazes de interagir, de modo que nem sempre é possível impor modelos e regras que serão aceitos passivamente, de modo que o professor precisa estabelecer estratégias que possibilitem seu trabalho a partir desta **interação** com os alunos, sendo que “um professor não trabalha *sobre* os alunos, mas *com* e *para* os alunos, e precisa preocupar-se com eles” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 70, grifos do autor).

Nesta direção, lembramos que, com relação à afetividade, quando relacionada ao ambiente da sala de aula o favorece, como já mencionamos aqui, pois consegue, entre outros fatores, estabelecer uma relação de interesse do aluno pela aula, colaborando assim com os objetivos do trabalho do professor. Para tanto, o aluno deve ser reconhecido e levado em consideração quando se prepara e se realizam as aulas, pois este é um sujeito ativo, portador tanto de problemas quanto de potencialidades (FREIRE, 1987).

Deste modo, entendemos que o trabalho do professor não é emocional ou afetivo porque por este perpassam emoções superficiais, tais como a surpresa ou o desapontamento, mas sim porque “o professor trabalha as emoções que julga adequadas ao bom desempenho de uma função em que a acção moral se liga à compreensão cognitiva e emocional” (ESTRELA, 2010, p. 33).

Tardif e Lessard (2005) reforçam esta perspectiva, já que indicam que a preocupação do professor para com seus alunos ocupa o centro da profissão docente: “A relação para com o outro significa que ele vê seus alunos diretamente, *em pessoa*, como responsável por eles: essa responsabilidade está no âmago de sua tarefa e cada professor precisa dar-lhe sentido” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 70).

Nesse sentido, a afetividade estabelecida na relação entre professores e alunos, quando assumida não apenas no âmbito de oferecer “carinho”, mas quando considerada a partir da intensão de “escutar” os alunos, conhece-los, respeita-los e comprometer-se com eles enquanto pessoa vai muito além de uma simples relação de zelo, mas toca inclusive a questão do comprometimento com a profissão, pois esta é essencial para que seja estabelecida a dimensão da “obrigação moral”, citada por Contreras (2002), dimensão esta na qual perpassa a preocupação do professor com seus educandos, a preocupação em assumir o seu papel de docente e assumir um compromisso com os alunos com os quais tem contato, entendendo que também é responsável pelo desenvolvimento destes como seres humanos.

Se de um lado está a preocupação que se tem com os alunos, o cuidado em conhecer suas necessidades, seus interesses, tratá-los com atenção, zelo e carinho, respeitando-os e buscando sempre “se colocar no lugar do outro”; de outro lado há a dimensão da responsabilidade que está interligada à docência, de acordo com o que Tardif e Lessard (2005) já ressaltaram.

Por fim, cabe mencionar que os elementos da afetividade se mesclam a própria concepção de identidade. Isso pode ser visto nas respostas dos participantes quando questionados sobre o gosto pela profissão.

“Sou dedicada, fico feliz quando o aluno aprende, gosto do que faço, me sinto realizada profissionalmente, porém gosto de melhorar sempre, organizando-me mais, tentando não cometer erros que já cometi” (PROFESSORA EF37).

“Primeiro ter amor pela profissão; realizar o trabalho com dedicação pensando em cada aluno; estar sempre informada e buscar sempre formação para novos conhecimentos e aprendizagens” (PROFESSORA EI22).

“Minha identidade docente vem sendo construída e modificada constantemente, com cada turma, cada novo curso, novas convivências, novas coisas que leio e tento colocar em prática. Me vejo empenhada, comprometida com o que faço e a afetividade, para mim, se dá justamente nesse ponto, de gostar do que faço e fazer com prazer” (PROFESSORA EI24).

Deste modo, não podemos ignorar este aspecto, pois o “amor” pela docência parece constituir-se como um importante elemento na construção da identidade profissional. De diferentes maneiras, essas professoras demonstram que este “amor” impulsiona o gosto em se trabalhar na área da educação, influenciando em sua prática pedagógica e em seu modo de agir enquanto docentes.

Interessante notar que este “amor” pela profissão pode ser entendido de diferentes maneiras e é nisto que pretendemos nos ater. Há uma ideia – criticada por muitos teóricos – que se relaciona às origens da docência, onde a tarefa de ensinar cabia à Igreja e os professores se assumiam como “verdadeiros sacerdotes”, e “doavam” sua vida ao propósito de ensinar o outro.

Retomamos o que é discutido por Papi (2005) quando este salienta que mesmo que atualmente não haja mais um vínculo entre igreja e escola, a sociedade continua a atribuir à docência características como benevolência, altruísmo, tolerância, abnegação, sacerdócio. Gonçalves (2007) indica que em suas pesquisas também aparece esta questão, pois muitos professores dizem optar pela carreira porque possuem “vocação” ou porque “gostam muito de crianças ou de ensinar”. O autor coloca então que “o problema da vocação não é, porém,

linear, nem a carreira docente se pode se ater, apenas, às vocações individuais, na medida em que *ser professor* se constrói e deve ser encarado numa perspectiva científica” (GONÇALVES, 2007, p. 162, grifos do autor).

Tardif e Raymond (2000) apresentam dados similares em suas pesquisas, mostrando que certos professores indicam que “foram feitos para ensinar”. Os autores demonstram sua preocupação em assumir esse “gosto” pela profissão como algo natural ou inato, pois entendem que este é construído no decorrer da história de vida dos sujeitos, sendo influenciado pelo processo de socialização. “Além disso, essa naturalização e essa personalização do saber profissional são tão fortes que resultam em práticas frequentemente reprodutoras dos papéis e das rotinas institucionalizadas da escola” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 223).

As pesquisas acima citadas são apenas alguns exemplos entre os muitos existentes que destacam esta questão na escolha da profissão. Dizer que se escolheu a docência por dom, por amor, por gostar de crianças ou por se sentir feito para ensinar são aspectos que continuam presentes até os dias de hoje. Entretanto, é interessante perceber a preocupação que os autores trazem sobre estes aspectos, pois, uma vez que lutamos pela profissionalização da docência, não podemos aceitar que só os “vocacionados” podem seguir este caminho. Se acreditamos que a formação pré-profissional exerce influência sobre as escolhas profissionais, já temos aí um indício de que o sujeito não “nasce pronto” para seguir uma carreira, mas constrói seus interesses e habilidades ao longo do processo de socialização, ao longo das vivências na infância e na juventude. Se acreditamos que a formação inicial e continuada é fundamental para que a docência constitua-se como profissão, para que esta conquiste sua autonomia e baseie seu trabalho em conhecimentos científicos, não podemos afirmar que basta ter um dom para ser professor, pois dizer isto é fazer o caminho contrário à busca pela profissionalização da docência e pela profissionalidade do professor.

Deste modo, apesar de ser evidente que esta relação afetiva estabelecida com a docência influencia as salas de aulas e a maneira como se ensina, não podemos acreditar que somente este “amor” é suficiente para proporcionar a qualidade das aulas, para construir a identidade do professor.

Estrela (2010) procura discutir esta questão, tentando demonstrar que não apenas os “professores apaixonados” podem ser bons professores. A autora traz reflexões de Day (2006), que demonstram que é essencial ter paixão pela docência, mas depois questiona tais ideias, se perguntando se esta paixão garante mesmo um ensino de qualidade:

Os professores com paixão pelo ensino são aqueles que [...] Comprometem-se a trabalhar de forma cooperativa e, por vezes, de forma colaborativa com colegas da sua própria escola ou de outras escolas, procurando e aproveitando as oportunidades para reflectir de diferentes modos sobre as suas práticas. Para estes professores, ensinar é uma profissão criativa e desafiadora. A paixão não é uma escolha, mas sim um elemento essencial para um ensino de qualidade (DAY, 2006, p. 24 apud ESTRELA, 2010, p. 58).

Tentando responder a estas questões, pensando na docência como profissão, Estrela (2010) rebate esta citação apontando diversos questionamentos, ela se pergunta se os docentes que não declaram tal paixão pelo ensino não podem também ser bons professores, e ainda questiona a postura dos docentes que se dizem amar tanto o que fazem, assim ao longo de seu livro, vai colocando certas indagações:

[...] até que ponto os traços descritos captam o que há de essencial e distintivo de professor apaixonado e não podem convir a outros tipos de professor que, sem se confessarem apaixonados, apresentam os mesmo traços comportamentais por uma questão de profissionalismo e de sentido de dever e de responsabilidade?

[...] Acontece também que os professores mais apaixonados por algumas reformas em que começam por se empenhar acabam muitas vezes por ser aqueles que mais se desmotivam e os primeiros a terem desejos de abandono das reformas ou de abandono da profissão (ESTRELA, 2010, p. 59).

Os questionamentos e afirmações de Estrela fazem jus ao processo de profissionalização da docência, demonstrando que características pessoais (frequentemente consideradas inatas) não são suficientes para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade, e que a formação profissional deve ser capaz de possibilitar aos docentes “não apaixonados” elementos necessários para que estes realizem seu trabalho com seriedade, comprometimento e dedicação.

Tardif e Raymond (2000), caminhando nesta perspectiva, preocupam-se em evidenciar que o professor apaixonado não nasceu assim simplesmente, mas construiu esta “paixão” ao longo de seu desenvolvimento, e tenta explicar porque os docentes que dizem ter “nascido para ensinar” muitas vezes consideram-se ou são considerados bons professores:

a “personalidade”, enquanto racionalização construída a partir do sucesso como aluno e como professor, mostra como o indivíduo responde às normas institucionalizadas e como a equipe de trabalho, em troca, seleciona e valoriza essas “personalidades” que se acham em conformidade com os papéis institucionalizados (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 223).

Neste sentido, os autores defendem o uso das histórias de vida, ou relatos bibliográficos (CATANI, 2002), destacando que estas podem contribuir para a compreensão do processo que se estabelece na construção da identidade docente, entendendo que este, em

grande parte das vezes, é desencadeado desde os primeiros anos de socialização primária. Assim, entende-se que o trabalho com as histórias de vida pode contribuir para que os professores compreendam os diferentes elementos que constituíram seu modo de assumir a profissão, o que permite uma compreensão mais profunda “tanto no que diz respeito à escolha da carreira e ao estilo de ensino quanto no que se refere à relação afetiva e personalizada no trabalho” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 223).

6.4. Autoajuda: significados e atribuições.

Após ter refletido e discutido sobre a identidade docente e a dimensão afetiva, o próximo passo desta pesquisa é compreender como a literatura de autoajuda – fenômeno de vendas no mundo atual – tem sido consumida pela classe docente e de que forma seus leitores assíduos costumam incorporar os elementos trazidos por esta em sua identidade.

Desta forma, esse tópico desenvolve-se a partir de três pontos: **(1) Motivação**, o qual busca compreender por que os professores vão em busca desta literatura; **(2) Significação**, no qual tenta-se perceber como os educadores realizam a transposição das ideias lidas para a prática cotidiana, visando descobrir em que os livros de autoajuda auxiliam, como influências nas ações das pessoas. Tal eixo se divide em dois blocos, pois trata das influências pessoais e profissionais trazidas por essas leituras e, por fim, o último eixo temático: **(3) Internalização**, focando na identidade em si, procurando saber como os elementos oriundos deste gênero textual geram mudanças à identidade do professor.

Cabe ressaltar que apenas 06 professores (10,9%) não leram nenhum dos livros de autoajuda listados nos questionário, ou outros 49 leram pelo menos uma das obras. No entanto, apesar de quase 90% dos professores já terem lido algum livro deste gênero textual, quinze (27,27% dos respondentes) afirmam que não se apropriam ou não gostam dessas leituras, sendo que esses sujeitos compõem boa parte dos que não responderam às questões que perguntavam especificamente sobre as contribuições da literatura em questão.

Assim, segue abaixo um quadro com os livros de autoajuda que foram listados no questionário, bem como com a quantidade de sujeitos que leram cada título. Nota-se que Içami Tiba, Augusto Cury e Gabriel Chalita estão entre os autores mais lidos pelos professores, sendo os três títulos mais lidos: “Quem ama educa (lido por 67,27% dos respondentes); “Pais Brilhantes, Professores Fascinantes” (lido por 50,9% dos participantes) e “Pedagogia do Amor” (lido por 40% dos respondentes).

Cabe ainda ressaltar aqui uma peculiaridade, pois entre os três livros mais lidos, dois tratam da temática “amor”, um dado que pode indicar que os professores buscam nessas leituras conhecimentos e reflexões acerca da dimensão afetiva, do modo como se lida com o outro. De acordo com a revisão da literatura, percebe-se que as diretrizes curriculares (BRASIL, 2002) não focam diretamente essa dimensão, de modo que esses livros podem estar vindo ao encontro desta lacuna, pois se a afetividade, as relações humanas não são trabalhadas nem no plano de formação, nem nas discussões realizadas na escola, os professores acabam por buscar em outras fontes os conceitos e significados que julgam necessários à sua prática.

Livros de autoajuda listados no questionário	Quantidade de leitores
Quem ama educa; Içami Tiba	37
Pais Brilhantes, Professores Fascinantes; Augusto Cury	28
Pedagogia do amor; Gabriel Chalita	22
O vendedor de sonhos; Augusto Cury	17
Educação: A solução está no afeto; Gabriel Chalita	12
Nunca desista de seus sonhos; Augusto Cury	11
Disciplina – Limite na medida certa; Içami Tiba	10
O monge e o executivo; James Hunter	9
Encontre Deus na Cabana; Randal Rauser	9
Ágape; Padre Marcelo Rossi	9
Educar na Oração; Gabriel Chalita	6
Dez leis para ser feliz; Augusto Cury	6
Desvendando os Segredos da Linguagem Corporal; Alan e Barbara Pease	5
20 passos para a paz interior; Padre Reginaldo Manzotti	5
Educar para formar vencedores; Içami Tiba	4
Por que os homens amam as mulheres poderosas?; Sherry Argov	3
Casais inteligentes enriquecem juntos; Gustavo Cerbasi	3
As sete leis espirituais do sucesso; Deepak Chopra	3
A Arte da Guerra; Tzu Sun	2
Os Segredos da Mente Milionária; T. Harv Eker	1
O futuro da humanidade; Augusto Cury	1
O Poder do Agora; Eckhart Tolle	0

Quadro 9- Livros de Autoajuda lidos pelos professores respondentes

Além das obras que foram previamente especificadas em questionário, os professores pontuaram outros títulos de autoajuda que já leram, tais como “Mentes brilhantes, mentes treinadas”; “O poder das afirmações”; “Conversas com quem gosta de educar”; “O poder da mulher que ora”; “A metamorfose de um artista da fome-carta a meu pai”; “Transformando suor em outro”; “Coleção Linguagem Corporal”; “A Cabana”; “O livro da bruxa”; “As cinco linguagens do amor”.

Apesar de não termos trazido neste relatório discussões aprofundadas relativas ao conteúdo dessas obras indicadas, entendemos que tal investigação seria bastante pertinente a estudos futuros, de modo que ajudaria a compreender quais elementos de fato compõem o

discurso desses autores. Uma ideia interessante seria iniciar tal análise pelas três obras acima citadas como as ‘mais lidas’ entre esses professores, como também entrevistar seus leitores para conhecer com maiores detalhes seus discursos, suas ideias e opiniões referentes à contribuição dos livros em questão.

Assim, parte-se para o próximo tópico deste estudo, que visa compreender por que os professores buscam apoio, conhecimentos e informações neste gênero textual.

6.4.1. Motivações: por que ler autoajuda?

De acordo com as respostas, notamos que apenas 19 respondentes especificaram um motivo pessoal ou profissional pelo qual procuraram a literatura de autoajuda, os demais apresentaram respostas mais genéricas, ou disseram que não houve uma motivação específica:

Houve alguma motivação especial para a leitura dos livros?		
Categorias	Motivos	Total
Interesse pela obra/título/gênero	Interesse pelo assunto (11); interesse pelo autor (05); interesses pelo gênero (02).	18
Indicação de amigos		10
Influência da mídia		02
Contribuição para a vida pessoal	Amadurecimento Espiritual (02); questões financeiras (01), solução de problemas pessoais (01), investir na formação pessoal (03).	07
Contribuição para a vida profissional	Maiores compreensões sobre as crianças (01); relação com assuntos abordados na faculdade (02); adquirir conhecimentos (04); refletir sobre a escola (01); solucionar problemas profissionais (01); desenvolver-se profissionalmente (03).	12
Não houve motivação		06
Não gosta/não leu nenhum	Não gosta (01); não leu nenhum (03).	04
Não Respondeu		06

Quadro 10- Motivações que levaram os professores a lerem livros de autoajuda.

De acordo com o quadro acima, percebe-se que alguns respondentes indicaram ter procurado esse tipo de literatura para solucionar algum problema, seja este de cunho pessoal ou profissional (02 sujeitos); enquanto outros relataram que os livros auxiliam no desenvolvimento pessoal e profissional (06), algo que pode estar relacionado com o desenvolvimento da própria identidade do sujeito. Uma única docente citou que procurou os livros porque passava por dificuldades financeiras.

Essas repostas, de certo modo, vão ao encontro do que traz Rüdiger (1996) sobre os livros de autoajuda, uma vez que, como já especificado na Revisão da Literatura, os livros de autoajuda, ao longo do século XX, começaram a ganhar características que atenderiam ao “self-help man”, ou seja, os livros poderiam apresentar respostas ou maneiras de pensar que ajudariam o sujeito a se relacionar com os outros, desenvolver sua personalidade e buscar suas metas individuais.

Neste sentido, o autor aponta que as tendências para se ajudar a si próprio, focando especialmente em correntes psicológicas são as que constituem os livros de autoajuda, oferecendo respostas a diferentes tipos de problemas existentes no mundo atual. O autor também ressalta que essa literatura tem como característica demonstrar que o ser humano possui uma “força interior” que quando bem trabalhada pode solucionar conflitos externos. Nesta direção, outro marco da autoajuda seria essa dimensão “espiritual”, que lida com a alma do sujeito, com essa energia que vai além dos objetos e situações de ordem material.

De acordo com o quadro nove, duas professoras responderam que leram os livros para buscar “amadurecimento espiritual”, indo ao encontro das ideias defendidas por Rüdiger (1996). A pesquisa de Asbahr (2005) também caminha nesta perspectiva, tendo em vista que alguns dos sujeitos por ela entrevistados responderam que buscam na autoajuda um “desenvolvimento do espiritual”.

A autora coloca que os livros de autoajuda frequentemente se relacionam a assuntos religiosos, abordando diferentes religiões ou reflexões “espirituais” consideradas universais. Assim, ela ressalta que as livrarias religiosas geralmente possuem livros de autoajuda.

Desta forma, é importante ressaltar outra perspectiva levantada por Rüdiger (1996) quanto à motivação para a literatura de autoajuda, uma vez que, segundo o autor, uma das estratégias do “engenheiros das almas”, isto é, dos escritores de autoajuda, é elaborar construções textuais que mostrem que eles poderia ser úteis a praticamente todas as pessoas, pois oferecem soluções e sonhos que quase constituem vontades universais dos seres humanos da atual sociedade.

Uma descrição como esta poderia atender a diferentes tipos de pessoas, de diferentes culturas e níveis sociais, pois não oferecem planos específicos, mas sim planejamentos que estão na mente de muitas famílias e sujeitos de diferentes partes do mundo. Assim, o autor alerta para essa dimensão que muitas vezes aparece nas obras de autoajuda, mas também ressalta que parte das pessoas não adere a esse discurso, pois o enxerga como um charlatanismo, escrito apenas para obter lucro às custas dos “desesperados”, dos problemas alheios. Algumas professoras parecem ser adeptas a esta última postura, pois se mostraram

claramente contrárias à leitura desse gênero textual: “Não acredito que essas leituras possam formar uma identidade docente, essa formação vai muito mais além disso” (PROFESSORA C06); “Não foi possível responder às perguntas acima, pois esse tipo de leitura não faz parte do meu cotidiano” (PROFESSORA EI10); “Fica um pouco difícil responder às pergunta, pois esse gênero de autoajuda não faz parte das minhas leituras, não me ajuda” (PROFESSORA EI14).

Partimos agora para o próximo eixo temático desta discussão, procurando analisar as repostas dadas pelas docentes quanto ao “uso” que elas fazem dos livros de autoajuda, quanto às contribuições que esses trazem para sua prática pedagógica e para sua prática cotidiana.

6.4.2. Significação: a autoajuda e a vida do professor

Para averiguar como a autoajuda acaba sendo incorporada pelos professores em sua própria vida, decidimos questioná-los quanto a quatro pontos distintos, dois que tratam da apropriação dessas leituras no âmbito das vivências pessoais e dois que tratam diretamente dessas relações com a vida profissional. As respostas foram organizadas em quatro quadros (quadro 11, quadro 12, quadro 13, quadro 14), cada um respectivo a uma determinada questão. Entretanto, a análise desses dados foi realizada de maneira conjunta, pois há elementos que emergem em mais de um quadro, sendo que um acaba por complementar o outro:

Como costuma incorporar essas leituras em seu cotidiano?		
Categorias	De que forma incorpora as leituras	Total de respostas
Incorpora na própria constituição enquanto sujeito	Ajuda a respeitar o próximo (01); torna-se mais humilde (01), mais paciente (01), mais amorosa (01).	04
Incorpora na vida pessoal	Não especificou de que forma (05); contribui para a Educação dos filhos (01); auxilia nas relações humanas e pessoais (04); Quando se sente só/sente falta de algo (02); utiliza como divertimento (01).	13
Incorpora na profissão	Utiliza os exemplos dos livros nas aulas/reuniões de pais e mestres (02); compartilha com os pares (02); ajuda na Educação dos alunos (01); auxilia no preparo de atividades (01); utiliza as teorias e informações (02); busca transpor o conteúdo do livro para a prática pedagógica (08).	16
Contribui para desvencilhar-se dos problemas	Ajuda na solução de problemas (04); ajuda a evitar erros (02).	06
Não incorpora/ não leu		05

Respostas Genéricas	14
Não respondeu	07

Quadro 11- Como os professores incorporam o conteúdo da literatura de autoajuda em seu cotidiano.

Observando o quadro 11 percebe-se que a maior parte dos sujeitos respondeu que incorpora as leituras em sua profissão (16 pessoas), sendo este mais um indicativo de como a dimensão profissional e pessoal dos professores estão associadas, pois apesar de perguntar-se sobre o ‘cotidiano’ dos participantes, estes já o atrelaram à sua profissão, indo ao encontro do que é defendido por Nóvoa (1992) e Catani (2002) quando esses defendem que uma parte importante do professor é a “pessoa” que o constitui. Mais interessante ainda é notar que cinco sujeitos, ao responder se os livros de autoajuda ajudaram a resolver problemas de caráter pessoal, ofereceram exemplos que se relacionam à sua profissão, evidenciando ainda mais esse caráter ‘entrelaçado’, esta tênue linha que separa – ou não separa – a dimensão pessoal da profissional. Assim, as dimensões pessoais e profissionais se relacionam, podendo em alguns momentos mesclar-se ou até confundir-se.

Existiu alguma situação em que essas leituras ajudaram a solucionar problemas de cunho pessoal?		
Categorias	Problemas solucionados	Total
Solução de problemas relacionados ao outro	Conflito com filhos/netos (03); ajudou a passar pelo divórcio (02); passou a escutar o próximo (01); contribuiu com a educação dos filhos (03); contribuiu com as relações afetivas (03); ajudou a promover o diálogo (01); passou a melhor compreender o outro (03).	16
Mudanças geradas no próprio sujeito	Proporcionou mais segurança (01); mudança de visão de mundo (01); acreditou na cura de uma doença (02); encontrou uma força interior (04); melhoria do estado psicológico/emocional (02); passou a corrigir os próprios erros/refletir (03); reduziu a ansiedade (01).	14
Contribuições para a profissão docente	Proporcionou melhoria da carreira (01); conteúdo abordado é usado em reuniões de pais (01); auxilia na aprendizagem dos alunos (01); auxilia no desenvolvimento profissional (02).	05
Não apresentou qual seria o problema solucionado.		02
Respostas Genéricas	Ex.: “auxilia nas ações diárias”.	05
Não houve contribuições		10
Não respondeu		10

Quadro 12 - Problemas/Situações de cunho pessoal solucionados pelos docentes a partir da leitura dos livros de autoajuda.

Todos os atributos que foram citados referentes à docência serão posteriormente discutidos, tendo em vista que também emergiram nos quadros 13 e 14. Já com relação às categorias do quadro 11 “Incorpora na própria constituição enquanto sujeito” e “incorpora na

vida pessoal”, identifica-se que essas se referem a elementos que emergem nas relações familiares ou no modo de ser do próprio sujeito, sendo que alguns dos atributos citados aparecem novamente no quadro 12, quando foi perguntado se “os livros de autoajuda auxiliaram a solucionar problemas de cunho pessoal”.

Como costuma incorporar essas leituras em sua prática pedagógica?		
Categorias	Como as leituras são incorporadas	Total de respostas
Contribuições para o perfil do próprio sujeito	Torna-se mais atento (01); aumento de bem estar estar/autoestima (01); crescimento pessoal (01).	03
Contribuições para as relações humanas	Mais respeito (01); mais carinho (02); auxiliou nas relações interpessoais (03); trouxe mais tolerância (01); ajuda a entender melhor seus alunos (04); ajuda na educação dos valores (03).	14
Incorpora coletivamente	Troca o conteúdo dos livros com os pares (02).	02
Utiliza para preparo da prática pedagógica	Utiliza exemplos em reuniões de pais (01); auxilia no planejamento (08); auxilia na avaliação (02); ideias de como tornar a aprendizagem significativa (01).	12
Contribui para estabelecer limites		02
Contribui para refletir sobre a prática		04
Não especificou de que forma incorpora		05
Respostas Genéricas		04
Não incorpora		09
Não respondeu		09

Quadro 13 - Como as docentes incorporam o conteúdo da literatura da autoajuda em sua prática pedagógica.

Existiu alguma situação em que essas leituras ajudaram a solucionar problemas relacionados ao exercício da docência?		
Categorias	Problemas solucionados	Total
Relação Professor-Aluno	Transformou o modo de entender o aluno (03); proporcionou mais reflexões e menos repreensões (01); ajudou em situações que envolviam direção/família (03); ajudou a lidar com crianças de periferia (01); auxiliou a lidar com a diversidade (01); contribuiu com as relações humanas* (03).	12
Problemas de comportamento	Comportamentos inadequados (05); falta de limites (03); intervenção de conflitos entre alunos (04); auxiliou a lidar com bullying (01).	13
Problemas de Aprendizagem	Contribuiu para se lidar com os problemas de aprendizagem (01).	01
Organização do Processo Pedagógico	Auxiliou na elaboração de avaliação/parecer descritivo (01); auxiliou no planejamento, na compreensão das	03

	tendências pedagógicas (01); ajudou a promover um ambiente mais acolhedor, motivador e cooperativo (01).	
Mudança no próprio sujeito	Mais humildade (01); redução de ansiedade (01); auxiliou a ocupar posição de liderança (01); proporcionou mais autoestima (01).	04
Não apresentou qual seria o problema solucionado.		06
Respostas baseadas na Literatura Pedagógica		03
Respostas Genéricas	Dificuldades em sala de aula (01); melhora na atuação profissional (01); Cultura sempre enriquece (02);	04
Não houve contribuições		08
Não respondeu		09

Quadro 14 - Problemas/Situações de cunho profissional solucionados pelos docentes a partir da leitura dos livros de autoajuda.

Desta forma, 16 professores apontaram que os livros de autoajuda os auxiliaram em alguma situação que envolvia outra pessoa, sendo que entre esses, oito especificaram que essas relações ocorreram no âmbito da família, ou seja, auxiliaram a lidar com algum conflito com filhos ou com netos (03); colaborou no processo de educação dos filhos (03) ou ajudaram o sujeito a passar pelo divórcio (02). Os demais apontaram elementos essenciais para se construir as relações humanas, tais como a afetividade, o diálogo, a escuta e a compreensão, mas não indicaram em que contexto específico os livros proporcionaram tal ajuda: “Existiu alguma situação em que essas leituras te auxiliaram a solucionar problemas de cunho pessoal? Se possível, exemplifique”: “Sim, auxiliaram a compreender melhor o outro” (PROFESSORA EI21); “Em ‘O monge e o executivo’, por exemplo, aprendi a melhorar muito no exercício da escuta, há uma frase na página 23: ‘Ouvir é uma das habilidades mais importantes que um líder pode escolher para desenvolver’” (PROFESSORA EI29); “Sim, me ajudaram a passar por uma separação” (PROFESSORA C04); “Sim. Tenho um filho adolescente e as informações de cunho moral me ajudaram a resolver alguns conflitos” (PROFESSORA EI36).

Alves (2005) elaborou sua tese de doutorado tendo por foco a questão da “conjugalidade”, ou seja, baseou seu estudo em obras de autoajuda que tratam dos relacionamentos entre casais, desde a fase da conquista até os tempos de separação. Em sua obra também indica que os livros de autoajuda frequentemente focam nas relações humanas e familiares, procurando ajudar o sujeito a lidar com essas, a saber o que dizer, como agir para mantê-las ou solucionar seus conflitos:

Os livros deste estilo abrangem todo e qualquer aspecto da vida humana que necessita ser tratado, aprimorado e/ou estimulado para mudanças. Fornecem conselhos, prescrições, estratégias, sugestões, tornam-se manuais para: educar filhos (crianças e adolescente); melhorar relacionamentos no geral;

melhorar situação profissional; superar ou conviver com problemas de saúde; superar perdas; melhorar a auto-estima; aprimorar a vida pessoal; melhorar o bem-estar físico e emocional; melhorar a motivação; ganhar dinheiro e/ou gerenciá-lo bem, [...] entre outros (ALVES, 2005, p. 13).

Deste modo, a autoajuda se constitui para contribuir com o indivíduo em si, mas não deixa de se referir às relações que este precisa estabelecer e cultivar, pois considera que vivemos em um mundo em que um precisa do outro, e vice versa. Rüdiger (1996) e Turmina (2010) tratam desta questão, pois explicam que essa literatura ganhou forças com a “Escola de Relações Humanas”, que demonstrou que relações autoritárias e patriarcais já não seriam suficientes para garantir o sucesso, a eficiência, o aumento da produção. Rüdiger (1996) trata do sistema corporativo que emergiu no capitalismo, evidenciando a necessidade de cooperar os esforços entre as pessoas e as empresas, realizando alianças e cumplicidades que poderiam fomentar e alavancar o crescimento da indústria. Se esses novos valores foram vistos como importantes às empresas e corporações, precisavam ser inculcados nos homens, de modo que:

A superconsciência espiritual na qual os homens deveriam aprender as e ligar para terem sucesso, saúde e poder não é senão um correlato ideológico dos sistemas de consumo de massa e estruturas corporativas das quais pouco a pouco passou a depender sua autoconservação: “Os homens deveriam ser programados conforme o novo registro, o sistema empresarial corporativa, pronto, na prática, para desempenhar o papel da Inteligência Infinita (RÜDIGER, 1996, p. 130).

Este aspecto será melhor desenvolvido no próximo tópico “Internalização: a autoajuda na construção da identidade docente”, entretanto cabe aqui chamar a atenção para esse caráter ‘relacional’ que parece vir instituído na autoajuda, tendo em vista que muitos são os professores que indicam que esses livros auxiliam em suas relações, seja com alunos, filhos, sobrinhos, maridos ou chefes.

Assim, o autor esclarece que se o sucesso da autoajuda emergiu desta nova lógica capitalista, que enfatizava as relações humanas, o desenvolvimento da personalidade e a crença em um pensamento positivo para ir em busca do sucesso; este só continuou a expandir porque foi se ampliando, sempre atendendo à ordem vigente na sociedade, mas passando a “contribuir” com o sucesso de outros sujeitos, os quais já não faziam parte da vida empresarial. Segundo Rüdiger (1996), esses livros mostram que as pessoas querem progredir em uma companhia, mas não pensam em desenvolver seu autêntico potencial, muitas vezes, por não saber como fazer isso. Deste modo, o discurso de tais obras busca ir ao encontro deste desenvolvimento, reconhecendo as vocações das pessoas e oferecendo as estratégias que lhes faltam.

Desta maneira, se Rüdiger (1996) foca no ‘sucesso profissional’, apenas ressaltando alguns casos em que a pessoa busca obter ‘sucesso em suas relações pessoais’; outros autores demonstram uma tendência da Literatura de Autoajuda atual focar nessa segunda questão, investindo no potencial da mãe, da esposa, da amiga sincera. Alves (2005) trata desses pontos em sua tese, indicando que este segmento da autoajuda volta-se especialmente às mulheres, que de forma mais ou menos explícita chama a atenção deste público para seus escritos. Desta forma, a autora revela que esses ‘livros voltados ao público feminino’ vêm sendo escritos desde o século XV, ensinando-as a lidarem com seus maridos, a serem competentes no meio doméstico e também na comunidade.

Nota-se que o título mais lido pelas participantes deste estudo foca diretamente nessa questão da ‘educação’, não na educação promovida pelas escolas e professores; mas sim na educação em geral, iniciada no âmbito do lar, proporcionada pelos pais e, especialmente, pelas mães. “Quem ama educa” vem aconselhar os pais sobre como educar seus filhos, como mediar os carinhos e as repreensões, estabelecendo limites de maneira clara, coerente e justa. Deste modo, a especificidade de tal obra não é obter sucesso profissional, ganhar dinheiro ou ascender na empresa, mas sim ‘cuidar’ do lar, ser bom pai e boa mãe, saber lidar com os próprios filhos.

Apesar desses 16 sujeitos focarem nesta questão ‘relacional’, voltando-se ao modo como se compreende e relaciona-se com o outro, outros sujeitos (14) ressaltam que a autoajuda ofereceu um auxílio a eles próprios, sendo que a partir dos livros puderam se sentir mais seguros, encontrar uma força interior, acreditar em si e assim perceber que seria possível curar-se de uma doença, melhorar seu estado psicológico ou emocional, refletir sobre seus próprios erros e corrigi-los e reduzir a ansiedade: “Sim, me ajudou a ser menos ansiosa” (PROFESSORA EF50); “Sim, claro. As pedagógicas auxiliam meu trabalho, as científicas me auxiliam a descobrir quem sou eu, as espiritualistas me ligam com Deus, autoajuda torna os meus problemas um pouco mais fáceis” (PROFESSORA EF43); “Sim, os livros de autoajuda favorecem um “olhar” diferente para a situação que enfrentamos, exemplo: saúde da minha mãe, me ajudou a acreditar na possibilidade de cura, de oração, de não desistir e ter forças e melhorar meu estado geral psicológico” (PROFESSORA EI30); “Os livros de autoajuda sempre me dão ânimo para seguir em frente na vida” (PROFESSORA EI08).

Rüdiger (1996) refere-se frequentemente a estas questões, quando cita que a autoajuda vem para desenvolver a ‘personalidade’, para elaborar a ‘gênese do pensamento positivo’, indicando que o sujeito precisa acreditar em si mesmo para conseguir obter o que deseja:

A categoria da auto-ajuda designa, nesse fenômeno, um conjunto de práticas articulado textualmente que, embora variado em sentido e campo de aplicação, baseia-se em um mesmo motivo: o princípio de que possuímos um poder interior, passível de ser empregado na solução de todos os nossos problemas. O denominador de todas estas práticas é um individualismo segundo o qual o indivíduo precisa procurar dentro de si os recursos necessários para resolver suas dificuldades. Os problemas com que luta, embora se origine de fatores sociais, possuem uma natureza pessoal, que não tem nada a ver com a sociedade (RÜDIGER, 1996, p. 17).

Deste modo, entre essas 14 professoras que relacionam à autoajuda as características de sua personalidade ou a alguma busca “interior”, notamos que quatro delas relacionam essas leituras a um caráter ‘espiritual’, citando que de alguma forma esta ajudou no desenvolvimento espiritual ou trouxe mais ‘fé’: “Alguns livros eu li por indicação de amigos, e em busca do meu amadurecimento e fortalecimento espiritual” (PROFESSORA EF40, grifos nossos).

Rüdiger (1996) também trata desta questão ‘espiritual’, sendo que até utiliza-se do termo ‘engenheiros de almas’ para se referir aos escritores de autoajuda, indicando que esses pretendem interferir nesta dimensão interior dos seres humanos. O autor ainda traz contribuições de Weiss (1988), o qual indica que:

Pressionados por forças superiores, ela [a autoajuda] promete a segurança de um poder pessoal ilimitado; para aqueles para quem justiça parece morta, ela fornece uma nova base para a crença numa ordem moral; para outros, desorientados pela azáfama e a exaustão, ela oferece os bálsamos do evangelho do relaxamento; para aqueles privados da religião tradicional, ela oferece uma nova fé e uma nova convicção acerca da imortalidade; para os homens assolados pelo espectro do fracasso, ela oferece – enfim – o sentimento revigorante da oportunidade e um novo catecismo para o sucesso (WEISS, 1988, p. 188 apud RÜDIGER, 1996, p. 18, grifos nossos).

Como se pode notar, as dimensões religiosas e espirituais parecem marcar o discurso de vários livros de autoajuda, sendo que entre os citados em nosso questionário, alguns fazem menção a tal dimensão em seus títulos: “Educar na Oração” (Gabriel Chalita); “Encontre Deus na Cabana” (Randal Rauser); “As sete leis espirituais do sucesso” (Deepak Chopra). Augusto Cury é outro escritor que investiu neste segmento, pois publicou diversas obras tratando do perfil de Jesus Cristo ou falando sobre Maria, mãe de Deus.

Turmina (2010) indica que Samuel Smiles já traçava tais relações em seus livros, sendo que por ser protestante anunciava alguns valores religiosos por trás de suas palavras de motivação. Assim, para este autor o homem poderia se ajudar de duas formas distintas: primeiro, poderia praticar a autoajuda, contribuindo com si mesmo e, posteriormente, deveria contar com o auxílio de Deus. Em suas obras a frase “Deus ajuda a quem se ajuda” funcionou

como princípio orientador aos trabalhadores, constituindo-se em uma ideia máxima para seus livros. Deste modo, Turmina (2010) indica que, mesmo de forma discreta, o autor transmitia alguns desses valores religiosos, entretanto, esses não deixavam de estar atrelados à lógica capitalista, pois o lucro não era considerado pecado, uma vez que seria necessário garantir o próprio sustento para ser visto como “senhor de si mesmo”. Economizar é outro valor procedente às obras de Smiles, de modo que esta é uma virtude calvinista, segundo o autor, o “espírito de economia” foi proferido pelo Divino Mestre, assim torna-se uma virtude resistir aos desejos do agora para que se possa garantir maiores bens no futuro.

Desta maneira, verifica-se que essas temáticas (autoajuda e religiosidade/espiritualidade) continuam a se encontrar, sendo que nos dias de hoje muitos são os livros de autoajuda de cunho espiritualista. Bessa (2008) dedicou sua tese de doutorado a essa temática, sendo que buscou relacionar a autoajuda secular à literatura de autoajuda cristã, verificando que esses livros se baseiam em um vocabulário que une versículos bíblicos e termos da Psicologia Humanista e Psicologia Positiva, ganhando grande repercussão entre os evangélicos. Segundo a autora, este trabalho tem como hipótese a ideia de que essa união entre discursos religiosos e psicológicos promove a humanização dos leitores, contribuindo para sua saúde emocional e espiritual. As obras mais citadas pelos entrevistados foram analisadas, sendo que a autora acredita que autoajuda cristã contribui para o desenvolvimento espiritual e pessoal, trazendo benefícios à população; o que não seria pertinente à autoajuda secular, que segundo Bessa (2008) possui caráter espoliador.

Nesse sentido, é importante chamar a atenção para o termo ‘saúde emocional’ pontuado pela autora. Este termo está atrelado não somente a um crescimento do espírito, ao desenvolvimento das emoções, mas constitui-se da palavra “saúde”, a qual se faz presente em diversos livros de autoajuda e também pode ser encontrada implicitamente em seis respostas dos questionários aplicados, pois duas participantes disseram que a autoajuda contribuiu para que elas enfrentassem doenças suas ou de familiares, duas pontuaram que obtiveram melhora no estado psicológico e emocional e outras duas explicaram que tiveram redução de ansiedade e insegurança. Essas respostas não se referem apenas a um desenvolvimento pessoal, a uma mudança na personalidade ou a uma melhoria nos relacionamentos, mas volta-se ao estado de saúde – ou saúde psicológica – do sujeito, o qual se tornou mais ‘saúdável’ na medida em que se apropriou dessas leituras: “Sim. [Os livros me ajudaram] na recuperação de uma doença grave” (PROFESSORA EF40); “Sim; me ajudou em situações em que eu me sentia insegura, nas quais eu consegui sentir maior segurança, por exemplo” (PROFESSORA EI31); “Sim,

me ajudaram em um momento da minha vida em que minha autoestima estava muito baixa” (PROFESSORA EI22).

Esses aspectos referentes à ‘saúde emocional’ ou mesmo a contribuição das leituras para a cura ou recuperação de alguma doença são referenciados por diversos autores que estudam autoajuda. Asbahr (2005) indica que uma de suas entrevistadas revelou tratar doenças como ‘síndrome do pânico’, ‘ansiedade’ e ‘depressão’ por meio da literatura de autoajuda, sendo que esses livros proporcionariam uma forma da leitora refletir sobre seus momentos de dificuldade, repensando maneiras de enfrenta-los. Desta forma, a autora denomina tal dimensão de ‘propriedade terapêutica’, indicando que este gênero textual pode auxiliar na cura de algumas doenças e no direcionamento em situações de incerteza e insegurança.

A autora também destaca que esse propósito terapêutico não é uma novidade dos dias de hoje, mas que este sempre esteve aliado a alguns tipos de leitura. Assim, Asbahr (2005) fala sobre a bíblia, mostrando que muitas pessoas colocavam-na próxima do doente, acreditando que ela poderia curá-lo; outros a abrem em uma página qualquer, tomando as palavras que lhes aparecem como um ‘guia espiritual’, como um conselho sagrado para conduzir sua vida ou mesmo para se curar de alguma enfermidade: “No caso da Bíblia, cabe ao próprio leitor associar uma ‘passagem’ aos seus problemas – incorporar o “texto sagrado” à sua vida, aos seus problemas e necessidades, bem como a encontrar na palavra de Deus a salvação de sua alma e aceitação de sua vida terrena” (ASBAHR, 2005, p. 110). A autora traz ainda contribuições de Proust (2001), pois este acredita que os livros podem assumir a função de uma disciplina curativa, auxiliando na depressão espiritual e desempenhando um papel semelhante ao dos psicoterapeutas para determinados pacientes:

O uso de livros laicos, de acordo com a citação extraída do livro de Proust, estimularia o indivíduo para o trabalho intelectual, criando condições para que o mesmo consiga sair de um estado de indolência, encontrar-se com bons modelos que o ajudariam a tomar contato com vida do espírito e o inspirariam a escrever (ASBAHR, 2005, p.110).

Asbahr (2005) então coloca que se não é uma novidade que os livros de autoajuda venham contribuir em casos de doenças e momentos complicados, o que é de fato novo é a grande produção desses livros, bem como sua variedade, pois esses focam distintos problemas relacionados à ‘cura da alma’, auxiliando tanto em situações cotidianas, quanto em conflitos mais íntimos, tais como a depressão ou a educação dos filhos. A autora salienta outra característica deste gênero textual, indicando que sua linguagem não se alia ao ambivalente e

misterioso, mas, ao contrário, vai ao encontro do que é possível, busca clarear as ideias, apontando um caminho para o leitor:

No caso dos livros de auto-ajuda, as questões do leitor são diretamente tematizadas: por exemplo, ao procurar um livro para lidar com a depressão, o texto oferecerá informações sobre a doença, bem como “conselhos e sugestões” de como lidar especificamente com ela. Essa produção cria um “produto”, onde os bens oferecidos no mercado editorial diversificam-se tanto quanto os gostos e expectativas de seus leitores, marcas de uma indústria cultural que pretende atingir um público consumidor o mais numeroso possível (ASBAHR, 2005, p. 110).

Deste modo, apesar dos livros de autoajuda possuírem essa característica terapêutica, espiritual, emocional, ou seja, de ir ao encontro do indivíduo, auxiliando-o em suas patologias, doenças, fraquezas e diferentes conflitos, quando se perguntou como os professores incorporam tais leituras na prática pedagógica, a maior parte das respostas relacionou-se a algum problema ou situação que se estabelece entre diferentes seres humanos, seja entre aluno e professor ou mesmo entre os próprios alunos. É neste sentido que 14 docentes indicam que os livros de autoajuda auxiliam na ‘manutenção’ das relações humanas; 12 dizem que os livros já contribuíram para que eles compreendessem melhor seus alunos e 13 confirmam que esses ajudaram a resolver algum problema de ‘comportamento’: “Livros e revistas, como ‘Quem ama educa, do Içami Tiba, ajudaram a entender em algumas situações o desenvolvimento do adolescente e como lidar em determinadas situações” (PROFESSORA EI30); “Sim, as leituras ajudam a resolver problemas principalmente com alunos com sérios problemas familiares e de disciplina” (PROFESSORA EF44); “Sim, ajudam no dia a dia quando tenho que intervir nos conflitos das crianças do maternal” (PROFESSORA C1); “Sim, a literatura me auxiliou em um caso de masturbação precoce que ocorria em minha sala da aula” (PROFESSORA EI18); “Especificamente, não ajudou! Entretanto, quando li ‘O código da inteligência’ eu trabalhava com ensino médio e mudou a minha forma de encarar meus alunos adolescentes” (PROFESSORA EI09); “Sim; desenvolvendo maior sensibilidade na percepção das necessidades dos educandos; aceitando as possibilidades de atuação docente” (PROFESSORA EI21); “Ajudou, por exemplo, fazer o aluno refletir diante de sua má-conduta em vez de dar sermões ou broncas” (PROFESSORA EI31).

Essas falas são apenas alguns exemplos das muitas professoras – e um professor – que demonstraram que os livros de autoajuda ajudaram-lhe a compreender melhor as especificidades da infância, da adolescência, ou mesmo as necessidades de um determinado aluno, aprendendo a lidar com problemas de comportamento, com condutas não adequadas,

lidando com isso de forma mais tranquila, tornando-se mais preparado para confrontar-se com essas situações.

Neste sentido, chamou a atenção que essas dimensões remetem diretamente às relações humanas, aos confrontos e alegrias que se dão entre o professor e o aluno, ou mesmo entre diferentes alunos. É nesse território sutil, entre eu e o outro, que esses livros parecem estar trazendo colaborações. E é também nesse território que se passam os afetos, a maneira como eu afeto o outro e como sou afetado por este. Neste ponto, a autoajuda, para esses docentes, parece contribuir para que esse afeto ocorra de maneira positiva, a partir de uma maior compreensão e aceitação do outro, lidando com os conflitos por meio do diálogo e da reflexão e não apenas através das repreensões.

Esses dados nos chamam então a atenção para essa dimensão relacional, para a dimensão afetiva que está presente em todos os processos de ensino, que é intrínseca às relações estabelecidas entre alunos e seus docentes. Nóvoa (1992), Contreras (2002), Tardif e Lessard (2005), Amado (2009), entre outros, são autores que exaltam esta dimensão pessoal ou afetiva do professor, pois quando se trata das relações humanas, aspectos da formação pessoal do educador entram em jogo, gerando grandes influências às trocas que se estabelecem em sala de aula. É também sobre esta dimensão que Sousa (2000) trata em sua obra, pois ao evidenciar que o ‘professor é uma pessoa’, busca descobrir como esta ‘personalidade’ do docente marcou a docência ao longo da História, indicando que esta não pode ser deixada ao ‘abandono’, mas deve fazer parte do processo de formação e aperfeiçoamento do educador.

Deste modo, se na revisão da literatura foi evidenciado que as diretrizes curriculares nacionais (BRASIL, 2002; 2003) não focam nesta questão da formação pessoal do docente, nem mesmo na dimensão afetiva no exercício da docência, cabe aos professores, relegados a seus próprios recursos, buscarem alternativas que venham responder a estas questões. Para grande parte dos respondentes (40) a literatura de autoajuda vem a contribuir, de alguma forma, com o exercício da profissão ou mesmo com fatores de ordem pessoal, os quais não deixam de influenciar no trabalho, pois segundo a Professora EI30: “O ser humano é também profissional e estando em harmonia, com boa saúde emocional e psíquica, autoestima elevada, seu trabalho torna-se mais fácil. *Estar bem consigo para poder doar-se ao outro*” (grifos nossos).

Como vemos, apesar da literatura de autoajuda não possuir cunho científico e, assim, não fazer parte do conhecimento esotérico próprio da profissão docente, essas leituras parecem vir ao encontro de diferentes necessidades de seus leitores, tanto para trazer-lhes esse

‘crescimento interior’, esta ‘saúde emocional’, como para auxiliá-los a entender e a lidar com o outro, algo essencial ao trabalho do professor, que tem como fundamento as interações humanas (TARDIF; LESSARD, 2005).

Outro dado interessante foi que 12 professores expressaram que esses livros auxiliam na própria organização do processo pedagógico, ou seja, as leituras podem estar norteando o modo como os professores preparam suas atividades, pensam na dinâmica da sala de aula, preparam as avaliações ou mesmo conversem sobre tudo isso com os pais das crianças: “[...] Quando tem reunião de pais, os ensinamentos contidos nos livros nos dão as palavras certas” (PROFESSORA EF46); “Quando elaboro o planejamento, eu sempre procuro avaliar desenvolvendo um “olhar” que eu incorpore as relações humanas, evidenciadas por essas leituras” (PROFESSORA C53).

Assim, como podemos notar, esse gênero textual não apenas está ajudando a elevar a autoestima, melhorar os ânimos ou compreender o outro, mas está também sendo usado como base para o processo pedagógico, pois seus valores e ensinamentos ajudam na reflexão realizada para avaliar os alunos, no preparo das aulas e mesmo no trabalho com os pais, servindo de base ao diálogo com esses. Cabe questionar que tipo de suporte esses livros podem oferecer, tendo em vista que são muitos os livros pedagógicos e artigos científicos que trabalham com essas questões, com os quais os professores tem – ou deveriam ter – contato desde a graduação. Deste modo nos perguntamos, por que alguns professores buscam essa orientação na literatura de autoajuda em vez de tomarem por base os conhecimentos oriundos das leituras pedagógicas? Será que os docentes consideram que os livros de autoajuda possuem uma linguagem mais fácil e agradável de ser lida? Será que o acesso a esses livros é maior? Será que há um certo ‘modismo’ em torno dessas obras, o que as faz serem mais consumidas?

Para além dessas questões, outro ponto fundamental de ser elencado é que apenas duas professoras disseram que compartilham o que apreendem nos livros de autoajuda com seus pares, ou seja, somente essas duas destacaram que o conteúdo lido ganha mais sentido quando é *compartilhado*. Este reduzido número de sujeitos vai ao encontro do que é trazido por Rüdiger (1996), quando o autor salienta que a autoajuda se coloca em prol do indivíduo e não salienta a importância de se resolver os problemas coletivamente. Desta maneira, problemas oriundos da sociedade, que são de cunho coletivo, acabam sendo trazidos para o plano individual, passando-se a ideia de que o indivíduo pode resolvê-los sozinho, bastando encará-los da maneira certa, acreditando e seguindo as recomendações indicadas pelo autor.

Cabe ressaltar que esta pode ser uma característica negativa desta literatura, principalmente quando apropriada pelos docentes, tendo em vista que segundo inúmeros estudos (NÓVOA, 1992; CONTRERAS, 2002; TARDIF; LESSARD, 2005) o trabalho educativo deveria ser realizado no plano coletivo, os educadores deveriam se ajudar mutuamente, trocar experiências, desenvolver seu trabalho coletivamente, pois muitos são os professores que se sentem sobrecarregados em função de um determinado ‘isolamento’ profissional. Contreras (2002) vai reforçar a ideia de que a tarefa de educar não é de responsabilidade individual, mas é socialmente encomendada, assim, é essencial que educadores, escolas e comunidade possam se reunir, dialogar e promover uma educação baseada nas decisões e formações desenvolvidas coletivamente, englobando visões de distintas pessoas, diferentes olhares, elaborando, deste modo, um trabalho mais rico e propício de ter ‘continuidade’ ano após ano.

6.4.3. Internalização: a autoajuda na construção da identidade docente

Depois de questionar os professores como eles se apropriam da literatura de autoajuda em sua vida pessoal e em sua prática pedagógica, em sua profissão, decidimos averiguar se essas leituras poderiam gerar mudanças mais profundas, transformações que marcassem a própria identidade docente.

Rüdiger (1996) coloca que o movimento de autoajuda remete a um processo em que foca-se no governo do sujeito pelo próprio sujeito, de modo que seus conceitos adequam-se ao contexto burocrático, econômico e político que rege a sociedade dos dias de hoje. Entretanto, o autor ressalta que esses livros também atuam na esfera subjetiva, de modo que nesta eles podem ser considerados como “uma das agências que fornece a uma população de consumidores ansiosos serviços para a construção, manutenção e reparação de identidades” (BERGER, 1980, p. 22 apud RÜDIGER, 1996, p. 141).

Deste modo, entre os 55 respondentes, 44 responderam (80% dos participantes) que esses livros trouxeram alguma contribuição para sua identidade, entretanto três professoras não justificaram como se deu tal contribuição; nove apresentaram respostas genéricas, na maior parte dos casos afirmando que “tudo tipo de leitura traz alguma contribuição”: “A leitura sempre acrescenta e faz refletir” (PROFESSORA EI09); “Tudo o que se lê é válido tanto para a minha docência, quanto para a vida particular. Só depende de você saber esperar

o que é bom e o que não é” (PROFESSORA EI08); “Sim. Porque após as leitura saímos do senso comum tão presente na escola” (PROFESSORA C1).

Desta forma, levaremos em consideração apenas as respostas que atenderam a duas categorias específicas: “Mudanças com relação ao outro” e “Mudanças com relação a si próprio”, sendo que foram encontrados diferentes variações dentro dessas categorias, na primeira o foco recaiu especialmente sobre a relação professor-aluno, que pôde ser melhorada após a leitura dos livros; enquanto a segunda recaiu sobre o próprio indivíduo, que passou a “se ver” ou “agir” de maneiras diferente:

A autoajuda contribuiu para a formação de uma identidade diferenciada?		
Categorias	Mudanças Proporcionadas	Total
Mudanças com relação ao outro	Passou a compreender melhor as pessoas e/ou as crianças (08); foi capaz de promover inclusão (02); passou a ouvir mais (01); estabeleceu um compromisso maior com a educação da criança (03); conduziu as relações com maior facilidade (02).	16
Mudanças com relação a si próprio	Ampliou as possibilidades de atuação docente (04); ampliou sua visão sobre o mundo/escola (03); tornou-se mais feliz (03); passou a refletir sobre a própria prática (04); tornou-se mais calma (01); contribui com o desenvolvimento pessoal (01).	16
Respostas Genéricas	“Tudo que se lê contribui com alguma coisa” (07); outras (02).	09
Não Justificou de que forma há alterações na identidade		03
Não trouxe mudanças	“a formação vai muito além da autoajuda” (02); acredita que o partilhar é que traz mudanças à identidade (01); respondeu com base na literatura pedagógica (01).	04
Não Respondeu		12

Quadro 15- Mudanças na identidade dos professores geradas pela leitura dos livros de autoajuda

Como já ressaltamos, vamos focar nas categorias “Mudanças com relação ao outro” e “Mudanças com relação a si próprio”, sendo que na própria obra de Rüdiger já notamos indícios de que a literatura de autoajuda atua nesses dois âmbitos. Aliás, esta primeira categoria é também explicada na obra de Turmina (2010), quando ela se enfatiza que a autoajuda ganhou força na época em que se inicia o Movimento da Escola de Relações Humana. A partir desta época, a preocupação com as relações interpessoais começou a aumentar, sendo que os escritores de autoajuda passaram a transmitir a ideia que as grandes corporações têm sucesso porque além de serem eficientes sabem explorar muito bem o “capital humano” (RÜDIGER, 1996).

Neste sentido, o aumento da concorrência entre as empresas demonstrou que o cultivo das relações humanas interiores e exteriores a estas era um grande fator para o sucesso: “Os indivíduos precisam perceber que o período em que podiam fazer-se sozinhos passou, passamos a depender uns dos outros e ninguém mais possui condições de triunfar apenas por conta própria” (RÜDIGER, 1996, p. 130).

Assim, apesar de projetar esta ideia que seria necessário cultivar as relações, os livros de autoajuda prezam, especificamente, pelo auxílio e orientação ao indivíduo, que a partir das leituras poderia “enxergar” a vida de outro modo, refletir sobre as situações cotidianas, mudar sua forma de agir perante os problemas. Neste sentido, Asbahr (2005) reforça o que já foi enunciado por Rüdiger (1996):

Esse homem, no advento da modernidade, perde a orientação das sociedades tradicionais, passando a se constituir enquanto indivíduo singular, buscando recursos para lidar com diferentes tipos de problemas resultantes desse processo, sendo que a literatura de auto-ajuda constitui um dos artefatos culturais que vêm ao encontro dessa necessidade: auxiliar as pessoas a resolverem seus próprios problemas, oriundos dessa liberdade individual, dessa responsabilidade de ser único, através da utilização de conselhos presentes em manuais (ASBAHR, 2005, p. 15).

Desta forma, compreende-se uma “dupla ação” nas literaturas de autoajuda, já que, em sua essência, esta parece buscar promover o sucesso individual a partir de reflexões e medidas tomadas individualmente. Entretanto, no mundo de hoje as relações sociais se fazem fundamentais para se atingir progressos, para obter parcerias sociais e econômicas, de modo que para que o sujeito chegue ao seu próprio sucesso, ora ou outra ele precisará saber mediar suas relações com os que estão ao seu redor.

Se tal afirmativa é válida para o contexto empresarial – contexto no qual floresceram as literaturas de autoajuda – para o contexto escolar esta se salienta ainda mais, afinal as relações humanas é que na verdade fundamentam o trabalho do professor, são elas que constituem a prática educativa. Tardif e Lessard (2005) defendem em sua obra que o trabalho docente é um trabalho de interações humanas, sendo que são essas interações que proporcionam as maiores alegrias, mas também as maiores agonias dos docentes, sendo que a relação com os alunos (ou a relação afetiva) é, simultaneamente, a maior fonte de satisfação e gratificação dos docentes, pois estes sentem prazer em perceber o avanço de seus alunos, em ajuda-los, em caminhar com eles, enfrentando diferentes desafios; entretanto a relação com os discentes também evidencia as dificuldades e a descoberta dos seus limites pessoais e profissionais, sendo fonte de inúmeras tensões, conflitos e decepções:

[...] convém, outra vez, notar que essa ambivalência parece típica de um trabalho que absorve o essencial da atividade profissional nas relações

humanas, onde o elemento emocional, afetivo ocupa necessariamente um lugar de destaque. Estando quase sempre com os alunos, é normal que os professores experimentem para com seu objeto de trabalho relações ora prazerosas, ora decepcionantes, sacudidos que são entre as expectativas da instituição e o prazer de estar em relação com crianças e jovens (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 160).

Enquanto determinados professores experimentam essas relações com facilidade, tendo prazer em conviver com os alunos, é verdade que outros sentem grandes dificuldades em lidar com os adolescente e as crianças, sendo que “[...] os professores apontam que as crianças de hoje são, geralmente, mais difíceis do que outrora. Mencionam problemas ligados à falta de respeito pelas pessoas e pelo material, crianças que amadurecem muito rápida, que são desabusadas, corrompidas” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 153).

Assim, pode-se pressupor que os livros de autoajuda tenham auxiliado as professoras a lidarem com essas difíceis situações, uma vez que elas ressaltam que com esses conseguiram melhor compreender seus alunos, conseguiram perceber os compromissos que deveriam assumir para com as crianças: “Acredito que tudo o que vemos e lemos acrescenta algo para nossas vidas. O mundo hoje pede entendamos melhor as pessoas” (PROFESSORA C 04); “Sim, tendo um olhar diferenciado para cada indivíduo, valorizando suas atitudes positivas, estando atenta a todos os meus atos para contribuir para a formação dos meus alunos” (PROFESSORA EI51); “Com as leituras que fiz aprendi a ter um olhar diferenciado quanto às crianças; não exigindo que se comportem como um ‘mini-adulto’; aprendi a valorizar práticas pedagógicas nas quais as crianças possam aprender, sem para isso deixarem de ser crianças” (PROFESSORA EI 18).

Neste sentido, cabe ressaltar que esses e os outros discursos dos respondentes, apesar de demonstrarem que sua atitude gerou mudanças nas relações humanas que estabelece, não deixa de ser um discurso individual, pois parte da crença que a situação em sala de aula melhorou depois que o indivíduo – o professor – foi capaz de mudar seu olhar para com as crianças, de ouvir mais, de ter mais paciência e calma para lidar com as situações que os circundam.

Desta forma, embora superficialmente apresentando ter um caráter mais coletiva, essa categoria na verdade reflete sobre uma mudança na forma de pensar do próprio indivíduo. Ele mudou seu jeito de ver as relações. Ele não promoveu uma nova forma das pessoas se relacionarem no ambiente de trabalho, o que seria uma medida mais efetivamente coletiva.

A outra categoria destacada, “mudanças com relação a si próprio”, corresponde ainda mais aos princípios da literatura de autoajuda, já que atuou na forma como as pessoas

enxergam suas próprias ações, na forma como lidam com os seus conflitos internos, no seu estado de espírito: “O ser humano é também profissional e estando em harmonia; com boa saúde emocional e psíquica, autoestima facilita o seu trabalho. Estar bem consigo para poder doar-se ao outro” (PROFESSORA EI30).

7. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa se apresenta como um aprofundamento e continuidade de um estudo que já vem sendo desenvolvido desde 2007, o qual deposita seu foco na formação pessoal do docente, bem como na importância da dimensão afetiva em sua identidade.

Nesta direção, entendemos que o estudo atendeu aos principais objetivos, pois demonstrou que a questão da dimensão (sócio-) afetiva da identidade do professor não é explicitamente elencada nas políticas públicas de formação no Brasil, como também não ganhou destaque no Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, ficando a critério de quem os lê interpretar nas entrelinhas dos normativos a questão, pois embora haja a valorização da cultura geral e profissional, da dimensão social da identidade desse professor, a questão da afetividade continua sem uma especificação clara, dependendo da vontade pessoal e do entendimento de cada profissional desenvolvê-la ou ignorá-la, mantendo-a no plano implícito da formação (BRASIL, 2001; BRASIL, 2002; BRASIL, 2011).

No que se refere ao segundo objetivo “identificar nos depoimentos presentes no questionário, elementos que constituem a dimensão (sócio-) afetiva da identidade do professor” verificamos que os elementos como afetividade, carinho, zelo, compaixão, atenção, paixão pela profissão e desenvolvimento emocional foram relacionados à dimensão afetiva. Além desses, foram elencados outros, como a capacidade de se colocar no lugar do outro. Assim, também estiveram relacionados à dimensão afetiva o respeito, o ato de pensar nas especificidades e necessidades de cada aluno, a troca com os pares, a sensibilidade, o desejo de alcançar todos os alunos, o amor pelos seres humanos.

O número expressivo de sujeitos (36 respondentes) que tratam desta questão acaba por confirmar os dados levantados nos relatórios de iniciação científica anteriores (ARNOSTI; BENITES; SOUZA NETO, 2011), demonstrando o quanto esta dimensão é essencial à docência, pois apesar de nenhuma questão perguntar diretamente sobre ela, mais da metade dos sujeitos incluíram em suas respostas elementos que demonstram que a afetividade faz

parte de sua identidade profissional ou mesmo de sua prática pedagógica, sendo fundamental para realizar o seu trabalho diário de interagir com os alunos e/ou com seus pares.

Já no que se refere ao terceiro objetivo: “assinalar nos depoimentos encontrados no questionário a existência ou não da literatura de autoajuda no cotidiano docente”, cabe considerar que este foi ampliado, pois não apenas identificou-se quantos e quais docentes se apropriam da autoajuda, mas buscou-se reconhecer de que forma estes a incorporam.

As respostas nos mostraram que grande parte dos docentes (16 respondentes) lêem autoajuda para receber um auxílio no plano pessoal, seja para desenvolver-se espiritualmente, para receber orientações sobre a educação dos filhos, para elevar a autoestima ou até mesmo para servir como propósito terapêutico, auxiliando na cura e recuperação de doenças, na redução da ansiedade e da insegurança diante dos grandes desafios apresentados pela vida.

Para além desta contribuição ao indivíduo, notou-se também que outra parte dos sujeitos (16 professores) salientou que os livros de autoajuda os ajudam a melhor compreender o outro, entendendo as especificidades e necessidades de seus alunos e, deste modo, encontrando uma forma mais adequada de lidar com esses. Uma vez que esses livros auxiliam a entender o próximo, acabam por contribuir com o professor que precisa lidar com problemas de indisciplina e de comportamento, encontrando uma maneira de delimitar os limites das regras em sala de aula sem para isso ser grosseiro com o aluno. As respostas parecem indicar que os professores, ao melhor compreenderem as crianças ou adolescentes, tornam-se mais preparados para lidar com esses, conseguindo encontrar um equilíbrio nas relações humanas por meio do diálogo e da cooperação.

A princípio, havíamos estabelecido um quarto objetivo para esta pesquisa, que seria analisar o discurso transmitido pelos livros de autoajuda. Em função da ampliação do número de sujeitos (de 30 para 55), da ampliação do terceiro objetivo (em vez de apenas assinalar a presença da literatura de autoajuda no contexto da docência, apontamos de que maneira os professores se apropriam desta) e da morosidade na coleta de dados, acabou-se por suspender este último objetivo, de modo que este poderia ser encaminhado para um futuro projeto de pesquisa, que vise aprofundar as questões aqui levantadas.

Desta forma, considera-se que a pesquisa respondeu aos principais objetivos apontados e avançou, na medida em que descreve um quadro das apropriações que os professores de escolas municipais de Rio Claro estabelecem com relação à literatura de autoajuda. Chamou nossa atenção a quantidade de docentes que relacionam essas leituras ao seu modo de lidar com os alunos, o que parece indicar que tais obras vêm preencher uma lacuna existente na formação docente, pois esta dificilmente investe na dimensão afetiva, ou

seja, nas relações que se estabelecem entre professor e aluno, professor e seus pares, alunos e alunos.

E não poderia ser este um indício de que os cursos de formação inicial e o processo de formação continuada estão deixando a desejar? Por que os professores tanto buscam auxílio para compreender as crianças e os adolescentes, para aprender a lidar com estes e para solucionar os problemas de indisciplina? Estes são problemas de cunho individual ou coletivo? Será que os livros de autoajuda são os melhores espaços para se buscar essas respostas?

Como vimos na revisão da literatura, uma das características deste gênero textual é fazer com que problemas de caráter social passem a ser vistos como passíveis de terem uma solução individual. Por isso questionamo-nos: Será que cabe a cada professor buscar apoio sozinho para lidar com os problemas de comportamento dos alunos e com sua baixa autoestima, com seu mal estar docente? É na leitura individual que esses problemas serão resolvidos? É na autofomação que está a solução?

Aqui ficou esclarecido que tanto a Educação, como a docência, passam por profundas crises e transformações, o que pode ocasionar o mal estar docente, em função da proletarização de tal profissão. Deste modo, apesar de apenas sete sujeitos demonstraram acreditar na importância do trabalho coletivo, entende-se que este se faz necessário para que os grandes conflitos que envolvem a escola e o professor sejam solucionados, ou ao menos amenizados.

Não é um fenômeno individual o mal estar docente, a quantidade de educadores que estão adoecendo. A dificuldade de se lidar com as crianças e adolescentes também não se configura em casos isolados, mas torna-se notícia principal nos grandes jornais da televisão brasileira. Acreditamos que esses sejam alguns indícios que contribuem para o fracasso escolar, que prejudicam o processo de ensino aprendizagem, de modo que não deveria ser responsabilidade de cada professor buscar isoladamente a resposta para todos esses dilemas, pois, pouco a pouco, esses vão ganhando caráter universal em nossa realidade.

Ao contrário, esses indícios deveriam marcar o primeiro passo para se olhar a escola sob outro ângulo, para se iniciar uma busca coletiva – entre educadores, comunidade e governantes – por ações que promovessem a uma reestruturação nas escolas, nas classes e na organização do trabalho docente, visando aumentar a qualidade das condições deste trabalho; visando instigar um maior envolvimento da comunidade e dos alunos, para, quem sabe assim, reduzir os tantos casos de indisciplina e violência escolar.

Nesta perspectiva, consideramos que tal estudo pode trazer contribuições à classe docente, na medida em que discorre sobre a crise na Educação e a crise em sua identidade, salientando rupturas e transformações que geram desafios e angústias ao professor do século XXI. Compreender esse processo de mudança é o primeiro passo para perceber qual é o seu lugar enquanto educador, perceber o seu papel e suas possibilidades de atuação. Perceber que o ‘mal estar docente’ não deve ser tratado isoladamente, mas deve ser levado a âmbito coletivo, pensando em ações e em políticas públicas que venham a reduzir este grande índice de professores que estão adoecendo.

Entende-se, por fim, que se esta pesquisa não traz todas as respostas referentes às necessidades dos professores e à sua formação, sua contribuição está na grande quantidade de indícios que traz à tona. Indícios que não foram pontuados por especialistas, por economistas, por quem está fora da realidade escolar, mas que emergiram do discurso dos próprios professores, daqueles que estão no coração dos conflitos, das recompensas e dos desafios educacionais. Indícios que, ao serem lidos com atenção, vão demonstrando lacunas na formação e na identidade dos educadores, problemas na estruturação das escolas e das práticas educativas. Problemas que possivelmente não poderão ser resolvidos isoladamente. Problemas que apontam para qual direção ir, por onde se começar a repensar, por onde iniciar um trabalho coletivo que busque romper com as engessadas estruturas do sistema que tantas vezes tornam o trabalho docente exaustivo, extremamente burocrático, inviável e ausente de significados.

Os indícios, aqui salientados, denotam o olhar dos professores para seu trabalho. Denotam a necessidade de se lutar pela profissionalização da docência, pela reconstrução de sua identidade. Trazem, sobre tudo, elementos que podem ir ao encontro desses processos. Chamam a atenção para problemas que dificilmente serão solucionados individualmente, mas que deveriam fazer parte do centro de um trabalho comprometido, realizado coletivamente:

Sublinhemos, todavia, um ponto que não se deve esquecer. Ninguém pode buscar sozinho. Toda busca no isolamento, toda busca movida por interesses pessoais e de grupos é necessariamente uma busca contra os demais. Consequentemente, uma falsa busca. Tão-somente em comunhão a busca é autêntica (FREIRE, 1969, p. 126).

REFERÊNCIAS

- ALVES, V. L. P. **Receitas para a conjugalidade**: uma análise da literatura de auto-ajuda. 2005. 248f. Tese de Doutorado (Pós Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNADJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneiras, 2002.
- AMADO, J. et al. O lugar da afetividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. **Sísifo**: Revista de Ciências da Educação, Lisboa, nº. 08, p. 75 – 86. 2009. Disponível em: < [http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_Amadoetal\(6\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_Amadoetal(6).pdf) >. Acesso em 24 jul.2010.
- ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1997)**. Série estudos do conhecimento. nº. 6. Brasília: MEC-Inep/Comped, 2002. Disponível em: < www2.undime.org.br/htdocs/download.php?form=.pdf&id=28 >. Acesso em 20 jan.2012.
- ARANHA, A. L. A. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989. p. 62 – 68.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 6ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2009.
- ARNOSTI, R. P.; BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S. **Do direito à ternura à pedagogia do amor**: um estudo sobre a identidade do professor em sua dimensão (sócio-)afetiva. 2011. 114 f. Relatório de Iniciação Científica: CNPQ, nº 800123/2011-5. Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.
- ASBAHR, M. C. **Os professores leitores dos livros de auto-ajuda para crianças**. 2008. 182f. Dissertação de Mestrado (Pós Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições70, 1979.
- BAUMAN, Z. **A sociedade individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008. p. 158 – 177.
- BEIJAARD, D.; MEIJER, P. C.; VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers' professional identity. **Teaching and Teacher Education**, The Netherlands, nº 20, p. 107 – 128. 2004. Disponível em: <https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/11190/10_404_07.pdf?seque..>. Acesso em 10 jul.2012.
- BESSA, D.B. **Literatura de autoajuda cristã**: em busca da felicidade ainda na terra e não só para o céu. São Paulo: EDUC, 2010.
- BRASIL. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Decreto-Lei nº 1212**, de 7 de abril de 1939.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 8270**, de 3 de dezembro de 1945.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 4024**, de 20 de dezembro de 1961.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 298**, de 17 de novembro de 1962.
- BRASIL. **Parecer nº 292**, de 14 de novembro de 1962.
- BRASIL. **Resolução nº 9**, de 6 de outubro de 1969(a).

BRASIL. **Resolução n.º 69**, de 2 de dezembro de 1969(b).

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução **CNE/CP n.º 1** de 18 de fevereiro de 2002.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores de educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **CP Parecer 9/2002** de 8 de maio de 2001. Documenta n. 476, p. 513-562.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107> Acesso em 03 fev. 2012.

BRUNELLI, A. F. **“O sucesso está em suas mãos”**: análise do discurso de auto-ajuda. 2004. 149f. Tese de Doutorado (Pós Graduação em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

BUTLER, E. **A Contribuição de Hayek às Idéias Políticas e Econômicas de nosso Tempo**. Tradução: ABREU, C. dos S. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1987.

CATANI, B. C. A Didática como Iniciação: Uma alternativa no Processo de Formação de Professores. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (Orgs.). **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thomson Learnign, 2002.

CHAKUR, C. R. de S. L. **Desenvolvimento profissional docente**: contribuições de uma leitura piagetiana. Araraquara - SP: JM Editora; 2001.

CHALITA, G. **Educação**: a solução está no afeto. 8ª ed. São Paulo: Editora Gente, 2001.

CONTRERAS, J. **A Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORTESÃO, L. **Ser Professor**: um ofício em risco de extinção? São Paulo: Editora Cortez, 2002.

CUNHA, M. V. da. **O Educador, Sísifo e Odisseu diante da Globalização**. Palestra proferida no VI Circuito PROGRAD-GEDEU. Bauru, 1996..

CURY, A. **Pais Brilhantes, Professores Fascinantes**. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2003.

CURY, A. **O mestre do Amor**. São Paulo: Editora Academia de Inteligência, 2002.

ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Campinas – SP, nº 4, p. 109-139. 1991.

ENGUITA, M. F. O discurso da Qualidade e a Qualidade do discurso. In.: GENTILI, P. A. A; SILVA, T. T. (Orgs.) **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. 4ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

ESTEVE, J. M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992, p. 93-124.

ESTEVE, J. M. **A terceira revolução educacional**. São Paulo: Moderna, 2004.

ESTRELA, M. T. **Profissão Docente**: Dimensões Afectivas e Éticas. Lisboa: Areal Editores, 2010.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigostkiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. xi – 77.

- FIGLI, J. M. **Fraternidade e o discurso na escola**: construindo pontes relacionais. 2002. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/escolaed/fraternidade_escola.pdf>. Acesso em 13 jan.2012.
- FREIDSON, E. **Renascimento do profissionalismo**. São Paulo: EDUSP, 1998.
- FREIRE, P. Papel da Educação na Humanização. **Revista Paz e Terra**, ano IV, nº9, p. 123-132. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1969.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: Em três artigos que se completam. 48ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- GENTILI, P. A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In.: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Orgs.) **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. 4ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 2ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 1989.
- GONÇALVES, L. R.; PASSOS, S. R. M. M. S. dos; PASSOS, A. M. dos. Novos rumos para o Ensino Médio Noturno – Como e por que fazer? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.13, nº48, p.345-360. 2005.
- GONÇALVES, J. A. M. A Carreira das Professoras no ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vida de Professores**. 2ª ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007. p .141 – 169.
- GUSDORF, G. **Professores, para quê?** Para uma pedagogia da pedagogia. Lisboa: Liv. Moraes, 1967.
- HANNOUN, H. **Educação**: Certezas e apostas. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p. 11 – 41.
- HOYLE, E. Professionalization and deprofessionalization in education. In: HOYLE, E.; MEGARRY, J. (Eds). **World Yearbook of Education**. London: Kogan Page, 1980, p. 42-57.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vida de Professores**. 2ª ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007. P. 31 – 62.
- JORGE, M. T. S. Será o ensino escolar supérfluo no mundo das novas tecnologias?. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.19, nº. 65, p. 163 – 178. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000400006>. Acesso em 24 jul.2012.
- LAWSON, H. **Invitation to physical education**. Tradução: ALEGRE, A. de N. Champaign: Human Kinetics Bood, 1984. p. 5-17.
- LIBÂNEO, J. C. **Tendências Pedagógicas na Prática Escolar**. São Paulo: Ed. Loyola, 1984, p. 19 – 44.
- LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 5ª ed. São Paulo: editora Cortez, 2001.
- LÜDKE, M. O educador: um profissional? In: CANDAU, V. M. (Org.) **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1990.
- LUDKE, M. (Coord.) **O professor e a pesquisa**. 3ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.25, nº89. p. 1159 – 1180. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616.pdf>>.

Acesso em 26 jul. 2012.

MARANHÃO, D. G. Colo: um cuidado que educa. **Revista AVISALÁ**: revista para formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, nº1. São Paulo: Instituto Avisa lá, 1999.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da Educação e Formação de Professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº118, p.89 - 117. 2003. Disponível em: <
<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16831.pdf>>.
Acesso em 13 Abr. 2012.

MIZUKAMI, M. G. N. **O ensino**: As abordagens do processo. São Paulo: EPU, 2003.

MOITA, M. da C. Percursos de Formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vida de Professores**. 2ª ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007. p. 111 – 140.

NÓVOA, A. Notas sobre a formação (contínua) de professores. In: **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992. (Texto mimeografado).

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice versa. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2ª ed. São Paulo: Papyrus, 1997, p. 29-41.

PAIVA, V. Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. Buenos Aires: CLACSO, 2000, p. 49 – 64.

PAPI, S.O.G. **Professores**: formação e profissionalização. São Paulo: Junqueira & Marin editores, 2005.

PATTON, M. Q. **Qualitative Evaluation Methods**. 7ª ed. Beverly Hills, CA: Sage, 1986.

PAVIANI, J. **Problemas de Filosofia da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1988. p. 107 – 118.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

POPKEWITZ, T. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Org.). 2ª ed. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

REBOUL, O. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Nacional, 1974.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Orgs.). **Saberes e Competências**: O uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas – SP: Papyrus, 1997.

RUDIGER, F. **Literatura de auto-ajuda e individualismo**. Porto Alegre: Ed. Universidade UFRGS, 1996.

SANTOS, B. de S. Por uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L. H. da; AZEVEDO, J. C. de; SANTOS, E. S. dos. (Orgs.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985. p. 91 – 101.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 2ª ed. São Paulo: Cortez: Autores e Associados, 1991. p. 19 – 30.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77 – 92.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2002. Capítulo 4, p. 83 – 97.

SNYDERS, G. **Para onde vão as pedagogias não-diretivas?** 2ª ed. Portugal: Moraes Editores, 1978.

SOUSA, J. M. **O Professor como pessoa**. Lisboa: Edições ASA, 2000.

SOUZA NETO, S. O professor, quem ele é?. In: **Encontro de Educadores do Movimento Humanidade Nova**, I. Vargem Grande Paulista, São Paulo, 2000. (trabalho mimeografado).

SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. A. C. da F. O “Projeto Civilizador Esportivo”: a ética em questão. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro – SP, vol. 10, nº 18, p. 72-77.2002.

SOUZA NETO, S. A formação inicial e continuada: os saberes docentes. In: **Congresso de Educação: Educação à fraternidade: um caminho possível?** Movimento Humanidade Nova, Vargem Grande Paulista, Centro Mariápolis Ginetta, 2003, 12p.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, nº. 13, p. 05 – 13. 2000. Disponível em: < <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf> >. Acesso em 20 abr. 2012.

TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.21, nº 73, p. 209 – 244. 2000. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf> >.

Acesso em 16 mai. 2011.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis – RJ: Vozes, 2005.

TEODORO, A. Crise de identidade nos papéis e na formação de professores. Quatro tópicos a partir de uma leitura sociológica. In: MAGALHÃES, J.; ESCOLANO, A. (Orgs.), **Os Professores na História**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1999, p. 59-68.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TURMINA, A. C. **Mudar para manter**: A auto-ajuda como a nova pedagogia do capital. 2005. 377f. Tese de Doutorado (Pós Graduação em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE I

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 196/96)

Venho convidá-lo(a) a participar do projeto de pesquisa **“Entre o direito à ternura e a ‘pedagogia do amor’: a dimensão (sócio-) afetiva da identidade docente”** e pedir o seu consentimento na utilização dos dados coletados para eventuais publicações. A temática de investigação proposta apresenta como perspectiva obter informações sobre a Identidade Docente, além de procurar conhecer de que maneira os professores se apropriam ou não da Literatura de Autoajuda. Esta proposta tem como objetivo identificar nos docentes que atuam em escolas de educação básica, os aspectos constitutivos da dimensão (sócio-)afetiva da identidade do professor; além de assinalar nas descrições dos professores respondentes a existência ou não da literatura de Autoajuda no cotidiano docente.

Cabe informar que esse tipo de pesquisa pressupõe que o participante não tenha qualquer tipo de desconforto, constrangimento, ou risco possível em relação às questões que estará respondendo na forma de questionário. Da mesma forma você poderá se recusar a responder qualquer pergunta e/ou retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Sendo assim, convidamo-lo para participar deste trabalho e de antemão informamos que uma cópia desta solicitação ficará com você para esclarecimento de qualquer dúvida. Desde já, agradecemos a sua atenção e disponibilidade.

DECLARAÇÃO (Termo de Responsabilidade)

Eu,.....R.G.....,residente e domiciliado à
Av./Rua.....Bairro.....na cidade de
Estado de.....,CEP.....-..... declaro estar ciente dos objetivos do
trabalho de pesquisa **“Entre o direito à ternura e a ‘pedagogia do amor’: a dimensão (sócio-) afetiva da identidade docente”**, de Rebeca Possobom Arnosti, concordando com a
publicação de minhas respostas na forma de artigos e/ou em reuniões científicos.

Rio Claro,.....de de

Assinatura: _____

Rebeca Possobom Arnosti
-aluna pesquisadora-

Larissa Cerignoni Benites
-co-orientadora-

Samuel de Souza Neto
-pesquisador responsável-

APÊNDICE II

EXEMPLOS DE QUESTIONÁRIO RESPONDIDO

A. PROFESSORA EI30:

“Entre o direito à ternura e a ‘pedagogia do amor’: a dimensão (sócio-) afetiva da identidade docente”.

Questionário

1. Identificação

Ano de formação: 1985 e 1990

Formação: Magistério (X); Pedagogia (X)

Fez: Especialização (X); Mestrado () ou Doutorado (). Identifique: *Gestão Escolar/UNICAMP Latu Senso*

Tempo de atuação no magistério: 26 anos

Nível de atuação: Maternal I (), Maternal II (), Infantil I (X), Infantil II (), Primeiro Ano (), Segundo Ano (), Terceiro Ano (), Quarto Ano (), Quinto Ano ().

Carga horária semanal de trabalho na instituição: 25 horas semanais

A instituição é: Pública (X) Privada ().

2. Contexto de leitura dos Professores

a. Indique qual(is) gênero(s) gosta de ler:

Gênero literário, autoajuda, romance, informativo, pedagógicos em especial e com grande prioridade.

b. Com que frequência você costuma ler livros, revistas e/ou jornais?

Não tenho tempo para ler livros, leio apenas artigos ou capítulos interessantes, o mesmo ocorre com revista, leio mensalmente.

c. Qual revista você costuma ler com maior frequência (ao menos uma vez por mês)?

Revistas Educativas como: Nova Escola, Veja.

d. Qual jornal você costuma ler com maior frequência? Dentro deste, quais são os assuntos prediletos?

Jornal Cidade de Rio Claro, no momento classificados e notícias de um modo geral, obituários, social.

Asinale os gêneros que você leu nos últimos doze meses. Em seguida, indique qual o nome da obra que foi lida.

() Romance: _____

(X) Pedagógico: _____

() Policial: _____

() Ficção: _____

() Literatura Científica: _____

(X) Esoterismo: *Religioso – Bíblia e orações diversas*

(X) Autoajuda: *Vários*

3. Leituras Específicas

a. Dos livros abaixo relacionados, assinale qual(is) deles você já leu:

☐ O vendedor de sonhos; Augusto Cury

☐ Nunca desista de seus sonhos; Augusto Cury

* Pais Brilhantes, Professores Fascinantes; Augusto Cury

☐ O futuro da humanidade; Augusto Cury

* Dez leis para ser feliz; Augusto Cury

- * Quem ama educa; Içami Tiba
- ☐ Disciplina – Limite na medida certa; Içami Tiba
- * Educar para formar vencedores; Içami Tiba
- * Educação: A solução está no afeto; Gabriel Chalita
- ☐ Pedagogia do amor; Gabriel Chalita
- ☐ Educar na Oração; Gabriel Chalita
- ☐ A Arte da Guerra; Tzu Sun
- ☐ Por que os homens amam as mulheres poderosas?; Sherry Argov
- ☐ O monge e o executivo; James Hunter
- ☐ Os Segredos da Mente Milionária; T. Harv Eker
- ☐ 20 passos para a paz interior; Padre Reginaldo Manzotti
- ☐ Desvendando os Segredos da Linguagem Corporal; Alan e Barbara Pease
- ☐ O Poder do Agora; Eckhart Tolle
- ☐ Encontre Deus na Cabana; Randal Rauser
- * Ágape; Padre Marcelo Rossi
- ☐ Casais inteligentes enriquecem juntos; Gustavo Cerbasi
- ☐ As sete leis espirituais do sucesso; Deepak Chopra

b. Houve alguma motivação especial para a leitura desses livros ou livro? Por favor, justifique:
Stress constante, situações de doença na família e problemas na escola, para os quais precisamos ter um discernimento e controle para tomada de decisões.

4. Desenvolvimento Pessoal e Profissional.

Procure responder com relação às leituras apontadas na página anterior (item 3: Leituras Específicas)

a. De que forma você incorpora essas leituras em seu cotidiano?

Socializando ou no dia a dia, aconselhando pais e colegas para uma vida mais saudável e educação positiva diante dos problemas a serem enfrentados na vida.

b. Existiu alguma situação em que essas leituras te auxiliaram a solucionar problemas de cunho pessoal? Se possível, exemplifique.

Sim, os livros de autoajuda favorecem um “olhar” diferente para a situação que enfrentamos, exemplo: saúde da minha mãe, me ajudou a acreditar na possibilidade de cura, de oração, de não desistir e ter forças e melhorar meu estado geral psicológico.

c. Costuma incorporar as leituras realizadas em sua prática pedagógica? De .que forma?

Sim, na medida em que estou emocionalmente bem, com autoestima elevada consigo realizar um trabalho mais tranquilo.

d. Existiu alguma situação em que essas leituras te auxiliaram a solucionar problemas relacionados ao exercício da docência? Se possível, exemplifique.

Livros e revistas, como ‘Quem ama educa, do Içami Tiba, ajudaram a entender em algumas situações o desenvolvimento do adolescente e como lidar em determinadas situações.

e. Você acredita que essas leituras tenham contribuído para a formação de uma identidade docente diferenciada? Como ocorre tal contribuição?

O ser humano é também profissional e estando em harmonia, com boa saúde emocional e psíquica, autoestima elevada, seu trabalho torna-se mais fácil. Estar bem consigo para poder doar-se ao outro.

f. Como você se vê professor? Ou se preferir, quais são os elementos que auxiliam na construção de sua identidade docente?

Eu me vejo com vasta experiência docente, são 26 anos de magistério, porém aprenderemos diariamente com nossos alunos e temos de estar constantemente participando de capacitações para compreender os alunos da atual sociedade com suas virtudes e problemas; bem como utilizar as tecnologias e metodologias atualizadas.

B. PROFESSORA C06

“Entre o direito à ternura e a ‘pedagogia do amor’: a dimensão (sócio-) afetiva da identidade docente”.

Questionário

1. Identificação

Ano de formação: 2010

Formação: Magistério (X); Pedagogia (X)

Fez: Especialização (X); Mestrado () ou Doutorado (). Identifique: *Psicopedagogia*

Tempo de atuação no magistério: 07 anos

Nível de atuação: Maternal I (X), Maternal II (), Infantil I (), Infantil II (), Primeiro Ano (X), Segundo Ano (), Terceiro Ano (), Quarto Ano (), Quinto Ano ().

Carga horária semanal de trabalho na instituição: 25 horas semanais de manhã; 28 horas semanais à tarde.

A instituição é: Pública (X) Privada ().

2. Contexto de leitura dos Professores

a. Indique qual(is) gênero(s) gosta de ler:

Romance, suspense e literatura infantil.

b. Com que frequência você costuma ler livros, revistas e/ou jornais?

Jornais (semanalmente), revistas (mensais) e livros (como fiz a pós ano passado acabei lendo muitos capítulos de livros, mas não livros inteiros).

c. Qual revista você costuma ler com maior frequência (ao menos uma vez por mês)?

Mais revistas relacionadas ao trabalho pedagógico – Guia prático do professor (dentre outras).

d. Qual jornal você costuma ler com maior frequência? Dentro deste, quais são os assuntos prediletos?

Jornal JC da cidade de Rio Claro, acontecimentos, notícias locais.

Asinale os gêneros que você leu nos últimos doze meses. Em seguida, indique qual o nome da obra que foi lida.

() Romance: _____

(X) Pedagógico: _____

() Policial: _____

() Ficção: _____

(X) Literatura Científica: *Alguns textos de Vygotsky (TCC da pós).*

() Esoterismo: _____

() Autoajuda: _____

3. Leituras Específicas

a. Dos livros abaixo relacionados, assinale qual(is) deles você já leu:

☐ O vendedor de sonhos; Augusto Cury

☐ Nunca desista de seus sonhos; Augusto Cury

* Pais Brilhantes, Professores Fascinantes; Augusto Cury

☐ O futuro da humanidade; Augusto Cury

☐ Dez leis para ser feliz; Augusto Cury

- ☐ Quem ama educa; Içami Tiba
- ☐ Disciplina – Limite na medida certa; Içami Tiba
- ☐ Educar para formar vencedores; Içami Tiba
- ☐ Educação: A solução está no afeto; Gabriel Chalita
- ☐ Pedagogia do amor; Gabriel Chalita
- ☐ Educar na Oração; Gabriel Chalita
- ☐ A Arte da Guerra; Tzu Sun
- ☐ Por que os homens amam as mulheres poderosas?; Sherry Argov
- ☐ O monge e o executivo; James Hunter
- ☐ Os Segredos da Mente Milionária; T. Harv Eker
- ☐ 20 passos para a paz interior; Padre Reginaldo Manzotti
- ☐ Desvendando os Segredos da Linguagem Corporal; Alan e Barbara Pease
- ☐ O Poder do Agora; Eckhart Tolle
- ☐ Encontre Deus na Cabana; Randal Rauser
- ☐ Ágape; Padre Marcelo Rossi
- ☐ Casais inteligentes enriquecem juntos; Gustavo Cerbasi
- ☐ As sete leis espirituais do sucesso; Deepak Chopra

b. Houve alguma motivação especial para a leitura desses livros ou livro? Por favor, justifique:
Não li a maioria desses livros, não gosto muito.

4. Desenvolvimento Pessoal e Profissional.

Procure responder com relação às leituras apontadas na página anterior (ítem 3: Leituras Específicas)

a. De que forma você incorpora essas leituras em seu cotidiano?

Não incorporo.

b. Existiu alguma situação em que essas leituras te auxiliaram a solucionar problemas de cunho pessoal? Se possível, exemplifique.

Nunca.

c. Costuma incorporar as leituras realizadas em sua prática pedagógica? De .que forma?

Não.

d. Existiu alguma situação em que essas leituras te auxiliaram a solucionar problemas relacionados ao exercício da docência? Se possível, exemplifique.

Não.

e. Você acredita que essas leituras tenham contribuído para a formação de uma identidade docente diferenciada? Como ocorre tal contribuição?

Não acredito que essas leituras possam formar uma identidade docente, essa formação vai muito mais além que isso.

f. Como você se vê professor? Ou se preferir, quais são os elementos que auxiliam na construção de sua identidade docente?

Sou professora há sete anos e acredito que minha formação docente está sendo construída aos poucos. Aprendemos muito a cada ano, com os diferentes alunos que recebemos. Aprendemos trocando experiências e dificuldades. Nossa formação depende sim de estudos, especializações, cursos, mas é na prática, ou melhor, no “colocar em prática” é que aprendemos mais “ser professor”. Também penso que a aprendizagem sem a afetividade é mais difícil, e que não são os livros de autoajuda que ensinarão as professoras a como serem afetuosas com os alunos.

APÊNDICE III



Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”-Instituto de Biociências de Rio Claro

Projeto de pesquisa:

“Entre o direito à ternura e a ‘pedagogia do amor’: a dimensão (sócio-) afetiva da identidade docente”

Rebeca Possobom Arnosti (graduanda pesquisadora)
Prof. Ma. Larissa Cerignoni Benites (Co-orientadora)
Prof. Dr. Samuel de Souza Neto (Pesquisador responsável)

O ponto de partida desta pesquisa tem como base o trabalho desenvolvido nos anos de 2006-2007 que enfocou a dimensão (sócio-) afetiva de professores participantes do curso de extensão “Escola de Educadores” realizado na UNESP – Campus de Rio Claro. Neste primeiro momento o trabalho se concentrou na averiguação das políticas públicas de formação de professores relacionadas à dimensão (sócio-) afetiva e também nos elementos que compõem a sua identidade enquanto professor. Em estudo posterior abordou-se o processo de formação de professores, no que se refere à dimensão afetiva, explorando a ideia da transição do discurso para a implementação da prática pedagógica docente, identificando os elementos presentes na prática dos professores, que compõem a sua identidade.

O trabalho apresentou progressos, entretanto também se notou que o tema poderia ser aprofundado. Assim, no ano de 2011 procurou-se ampliar o número de sujeitos observados, buscando identificar aspectos da dimensão (sócio-) afetiva que compõem a identidade docente, averiguando como estes emergem nas práticas pedagógicas, considerando que estas não são compostas apenas por uma dimensão profissional, mas são também delineadas pela dimensão pessoal do docente (NÓVOA, 1992).

Assim, muitos dos docentes participantes do curso de extensão relataram que se interessam pela literatura de autoajuda e que esta contribui com sua prática pedagógica ou com seu desenvolvimento pessoal. Deste modo, neste ano nossa pesquisa volta-se a esta temática, sendo que além de procurar obter informações sobre a Identidade Docente, buscamos ainda conhecer de que maneira os professores se apropriam ou não da Literatura de Autoajuda. Esta proposta tem como objetivo identificar nos docentes que atuam em escolas de educação básica, os aspectos constitutivos da dimensão (sócio-) afetiva da identidade do professor; além de assinalar nas descrições dos professores respondentes a existência ou não da literatura de Autoajuda no cotidiano docente.

Esta pesquisa constituirá meu trabalho de conclusão de curso, que poderá ser acessado, a partir de 2013, no site da biblioteca da UNESP-RC: <http://www.rc.unesp.br/biblioteca/>.

Desde já agradeço imensamente a sua colaboração e participação nesta pesquisa, e coloco-me à disposição para conversar, oferecendo maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

Rebeca P. Arnosti
 Graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia
 Instituto de Biociências – UNESP – RC
 Cel: 98741077 (vivo)
 E-mail: rebk_pa@hotmail.com